

Expressió, cultura i cohesió social

Jornada de reflexió del
Consell Escolar de Catalunya

Figueres, 23 d'octubre del 2004

Índex

Acte inaugural de la Jornada	3
Presentació de la Jornada a càrrec del Sr. Pere Darder, president del Consell Escolar de Catalunya	3
Salutació del Sr. Antoni Solà, en representació de la Diputació de Girona.....	5
Benvinguda de l'Il·lm. Sr. Joan Armangué, alcalde de Figueres.....	6
Parlament de l'Hble. Sra. Marta Cid, consellera d'Educació.....	8
Conferència general: <i>Estètica i educació</i>	14
Taules rodones	28
Taula 1: Expressió musical	28
<i>L'expressió musical a través de les trobades de corals de secundària</i>	35
<i>L'experiència musical a IPSI</i>	45
<i>És realment la música una eina de cohesió social?</i>	51
Síntesi del debat de la taula 1	56
Taula 2: Expressió visual i plàstica	60
<i>L'expressió: un maó en l'edifici de l'educació artística</i>	60
<i>Cercant espai i eines per expressar-se i comunicar-se</i>	70
<i>I això per a què serveix?</i>	80
Síntesi del debat de la taula 2	88
Taula 3: Expressió corporal i educació física	90
<i>Expressió corporal i educació física</i>	90
<i>Estratègies institucionals per consolidar i reforçar l'educació corporal. L'experiència a la ciutat de Barcelona</i>	96
<i>Rodajoc: l'experiència dels jocs sense fronteres</i>	103
Síntesi del debat de la taula 3	109
Taula 4: Expressió literària	112
<i>La literatura a l'escola</i>	112
<i>Poesia i societat al principi del segle XXI: l'ensenyament i l'aprenentatge de la poesia a l'educació primària i a l'ESO</i>	124
<i>Expressió literària: el teatre, una lingüística de sensibilització i cohesió social</i>	136
Síntesi del debat de la taula 4	149
<i>Expressió, cultura i cohesió social. Document del Consell Escolar de Catalunya</i>	151

Acte inaugural de la Jornada

La setzena edició de la Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya va tenir lloc el 23 d'octubre a Figueres, concretament al Teatre Municipal el Jardí, i va comptar amb la participació d'una àmplia representació de tots els sectors que componen la comunitat educativa.

L'acte inaugural fou presidit per l'Hble. Sra. Marta Cid, consellera d'Educació, l'Il·lm. Sr. Joan Armangué, alcalde de Figueres, el Sr. Antoni Solà, en representació de la Diputació de Girona, i el Sr. Pere Darder, president del Consell Escolar de Catalunya.

La consellera d'Educació obrí l'acte amb una salutació de benvinguda a les autoritats que l'acompanyaven en la taula presidencial i a tots els participants en la Jornada i va agrair al Consell l'esforç d'organització que representa mobilitzar tantes persones en un acte d'aquestes característiques.

A continuació, presentem als lectors la transcripció dels parlaments efectuats en aquest acte inaugural.

Presentació de la Jornada a càrrec del Sr. Pere Darder, president del Consell Escolar de Catalunya

Moltes gràcies. Senyora consellera, senyor alcalde, senyor diputat representant del president de la Diputació, senyores i senyors assistents. Us saludo molt cordialment i agraeixo la vostra presència i participació en les tasques que el Consell Escolar de Catalunya realitza en aquesta Jornada del 2004.

Com bé sabeu, aquestes Jornades tenen diversos objectius. El primer, possibilitar la reflexió sobre un tema concret en el si del Consell Escolar de Catalunya. A la documentació lliurada trobareu el document que ha elaborat el Consell, aquest any amb una participació molt directa dels ponents de cada una de les quatre taules rodones. Avui es vol complir amb el segon objectiu: obrir aquest debat a la comunitat educativa, intentant que la reflexió del Consell no quedi encerclada en ella mateixa, sinó que vagi incidint en les comunitats dels diferents espais de Catalunya, la qual cosa permet, evidentment, apropar el Consell als diferents territoris. Finalment, ens proposem fer una difusió de tota la feina feta a partir d'una publicació que té una àmplia distribució, que conté totes les ponències i el resultat dels debats que aquesta Jornada hagi permès de fer, que ben segur que seran molt profitosos.

Precisament per aquest desig que la societat catalana conegui les actuacions del Consell, aquestes jornades tenen un caràcter itinerant. En aquest cas, l'elecció del lloc era òbvia: Figueres, l'Any Dalí i la primera vegada que el Consell Escolar de Catalunya parla dels ensenyaments artístics era una conjunció que no es podia desaprofitar.

Amb el tema *Expressió, cultura i cohesió social*, es pretén reflexionar sobre les anomenades tradicionalment àrees d'expressió o àrees artístiques: l'expressió musical, l'expressió visual i plàstica, l'expressió corporal i l'educació física i la literària. Aquesta darrera l'hem volgut incloure d'una manera molt expressa perquè habitualment se'n parla més a secundària i pensem que l'expressió literària des dels inicis de l'escola ha de tenir una presència molt forta en la formació dels nois i noies.

Pensem que aquestes àrees són uns llenguatges i unes formes de comunicació que tenen una importància cabdal per a la formació personal de l'individu i que incideixen fortament en la cultura. Tractar-les, donar-hi importància, destacar el seu paper i veure com contribueixen a la cohesió social és el gran repte que tenim en aquests moments avui aquí sobre la taula i que dóna sentit a la Jornada.

He de dir -i ho dic amb una joia molt especial- que quan vam començar a organitzar les diferents taules de la Jornada, vam descobrir que el teixit artístic vinculat a escoles i a instituts del sistema educatiu i el teixit artístic d'aquestes àrees a Catalunya és extraordinari. Vam tenir dificultats per escollir les persones perquè n'hi havia tantes que ens sabia molt de greu no poder-les tenir totes aquí. En un moment d'aquells que tots tenim, vaig pensar que potser podíem organitzar una Jornada, més que de reflexió, d'exhibició de tota la quantitat extraordinària d'aportacions de tota mena. Són aportacions -ho voldria deixar molt clar- de qualitat. Són aportacions d'àmbit col·lectiu, és a dir que els centres es posen d'acord per organitzar jornades que són públiques i que, per tant, incideixen realment sobre la cultura i generen cohesió, i que tenen una durada que pot ser de deu, vint, divuit anys, etc., per tant, molt i molt consolidades.

També m'agradaria dir que la disposició a col·laborar amb el Consell Escolar de Catalunya ha estat total i absoluta, amb il·lusió i amb ganes de fer les aportacions perquè s'estimuli el debat sobre aquestes àrees.

I avui també hem volgut que els ensenyaments artístics tinguessin una presència viva en aquesta Jornada. Malgrat la limitació del temps, no hem volgut prescindir de tenir un parell d'intervencions en directe, que seran molt breus i que segur que ens deixaran amb ganes de sentir-ne i veure'n més. Tal com consta al programa, comptarem a mig matí amb una sessió musical de cant coral a càrrec d'alumnes del CEIP Sant Pau i de l'IES Ramon Muntaner, de Figueres, i en finalitzar les sessions de treball, amb una demostració de circ a càrrec d'alumnes de l'IES Narcís Monturiol, també de Figueres. Per endavant els dono les gràcies per la seva col·laboració entusiasta.

Acabo només amb un apunt per recordar que el 2004 és l'Any de l'educació per mitjà de l'esport i que la Generalitat de Catalunya ha promogut tota una sèrie d'actes. Per

començar, una diada molt propera, que és el dia 4 de novembre, i també l'elaboració i la redacció d'un manifest per impulsar els valors que l'esport té de cara a l'educació dels nois i noies. Moltes gràcies.

Salutació del Sr. Antoni Solà, en representació de la Diputació de Girona

Moltes gràcies. Bon dia a tots. Vull manifestar en primer lloc la nostra satisfacció pel fet que aquesta Jornada se celebri aquí, a Figueres, és a dir, a les terres gironines.

Voldria també felicitar el Consell Escolar de Catalunya per la seva dilatada trajectòria com a òrgan consultiu i de participació, i que periòdicament ens va trametent als ajuntaments els treballs i els resultats d'aquestes jornades de reflexió, que sens dubte ens orienten a l'hora de prendre decisions en el marc de les competències municipals.

Voldria també fer referència breument al títol d'aquesta Jornada de reflexió d'avui sobre *Expressió, cultura i cohesió social*, en el sentit que tots som coneixedors i molt conscients dels reptes que hi ha en la nostra societat en aquests moments provocats per moltes circumstàncies, però sobretot pel fet que vivim en comunitats en les quals compartim un espai i un territori moltes vegades persones de més de cinquanta nacionalitats diferents. Concretament aquí a Figueres, segur que en són moltes més. Hi ha poblacions a les comarques gironines que tenen fins a vuitanta nacionalitats diferents. Això, sens dubte, és un gran repte. És una gran riquesa multicultural, però també a l'hora de fer operatius els nostres espais educatius suposa unes certes dificultats.

Per això, des dels ajuntaments intentem, a través dels consells escolars municipals i a través d'una política de cohesió social, adaptar-nos a aquestes noves situacions i crec que és importantíssim tenir clar la importància que ha de tenir el concepte de ciutat educadora. És a dir, l'aspecte de fer transparents les parets de les nostres aules perquè projectem els valors cívics arreu dels nostres municipis i que també el adults tinguem la constància i la presència del que es fa a les nostres aules. Tot això és un intercanvi educatiu que és molt important per tal de poder portar a terme i assolir aquests objectius de cohesió social. Sens dubte és un objectiu fonamental per a la nostra societat i això vol dir moltes vegades, i la consellera ho sap més bé que ningú, aportació de més recursos i, lògicament, optimitzar-los.

Voldria també aprofitar la seva presència per felicitar-la pel fet que ahir va sortir una notícia molt bona entenc que per a tots, però especialment en l'àmbit educatiu, que és aquesta inversió en llars d'infants i l'augment de l'ajuda per les places de llars d'infants, que sens dubte és el primer graó de l'educació i que s'ha de cuidar per tal d'assolir una

situació en què la multiculturalitat i la situació "de risc" es pugui portar a terme realment amb èxit.

També em voldria referir breument al valor de l'educació com a transformadora de la nostra societat, en la qual hem d'apostar fort i creure en aquest valor que té l'educació com a mecanisme de transformació en positiu que deixi o quedi palès amb els nostres valors com a comunitat que deia abans amb una gran riquesa de cultures, però, sobretot, que aquests valors que hem de transmetre per assegurar la convivència i l'harmonia social es transmetin amb un sentit democràtic i amb un sentit no d'imposició, però sí de convidar al compromís de tots els estaments socials i educatius per tal que anem amb aquesta direcció que ha de fer que el nostre país sigui realment un país de progrés, un país de llibertat, un país on la gent pugui assolir les seves fites personals i on tothom se senti implicat i integrat en aquesta societat que hem de formar entre tots.

Finalment, citant breument a Vinyoli, que deia "allò que perdura ho funden els poetes", allò que realment perdura és l'educació i la cultura, i això és el que realment ens fa progressar. Disfrutem d'això i treballem en aquest sentit. Felicitats a tots els participants en aquesta Jornada i esperem que sigui molt profitosa. Estarem atents als documents que en sortiran per continuar treballant en aquesta línia que us deia de progrés i de llibertat, que és el que ha de transformar la nostra societat des d'un punt de vista de donar importància a l'educació com a valor fonamental per aconseguir la cohesió social. Moltes gràcies.

Benvinguda de l'I·l·m. Sr. Joan Armangué, alcalde de Figueres

Benvinguts a la ciutat oberta i acollidora de Figueres, a la ciutat que també es vol projectar com a ciutat de valors i que aquesta Jornada, sota el títol d'*Expressió, cultura i cohesió social*, organitzada pel Consell Escolar de Catalunya, n'és una bona oportunitat.

Figueres, capital de l'Empordà, us acull amb l'hospitalitat que ens ha donat des de sempre fama de ciutat oberta. Figueres, la ciutat entesa com un espai humà i cultural, com a lloc de contacte i de punt de trobada d'idees i persones, us dóna la benvinguda.

La ciutat de la diversitat, com deia el senyor Antoni Solà. Totes les ciutats avui són un exemple de la diversitat. Figueres, amb prop de vuitanta nacionalitats, és també un exemple en aquest camp i, evidentment, les nostres escoles també en tenen la incidència d'aquesta diversitat en què s'està convertint el conjunt de les nostres ciutats.

Comptem amb la presència de la consellera d'Educació i crec que des dels ajuntaments al llarg d'aquests darrers mesos tenim elements positius per valorar els canvis que des del Departament d'Educació s'han començat a impulsar en el camp de l'educació.

Voldria destacar-ne alguns aspectes, deixant de banda una primera iniciativa que ha estat molt positiva i que des dels ajuntaments hem valorat com a altament positiva, i que va ser la creació de les dotze oficines municipals d'escolarització, entre elles la de la ciutat de Figueres, que va ser una de les primeres iniciatives de canvi impulsades pel Departament.

Avui voldria destacar cinc aspectes que em semblen importants i que incideixen en el camp de l'educació a les nostres escoles, però sobretot en la participació dels ajuntaments. Un primer punt és l'acord marc entre el Departament d'Educació i les entitats municipalistes, la Federació de Municipis i l'Associació Catalana de Municipis i Comarques, sobre el manteniment, la reforma, l'adequació i la millora dels edificis dels centres d'educació infantil i primària, acord signat el passat 8 de setembre. Això era una vella reivindicació del municipalisme. Hem aconseguit, crec, amb aquest important acord, aclarir què correspon a cadascú: què correspon al departament, què correspon als ajuntaments i fixar uns percentatges de participació econòmica que permetin la implicació del conjunt de les dues administracions en la millora dels nostres centres escolars. Un acord llargament esperat i que finalment ha arribat. Benvingut sigui. És un primer punt molt positiu que es traduirà molt aviat en una millora important dels nostres centres escolars.

Un segon punt és la creació de les taules mixtes de participació, que s'han de formar entre els ajuntaments i el Departament d'Educació, amb l'objectiu de determinar les necessitats d'escolarització del territori i elaborar propostes de planificació perquè siguin elevades als Serveis Centrals del Departament d'Educació. Crec que és un segon element positiu que permet aquesta coresponsabilitat dels ajuntaments amb el departament i que ha de possibilitar una millor programació i una major planificació de les necessitats escolars de cada un dels nostres pobles i de cada una de les nostres ciutats.

Un tercer aspecte que voldria remarcar, i que també és molt recent, és la creació de les aules d'acollida, sobretot perquè és un tema molt viu en aquelles ciutats que, com la nostra, són un reflex d'aquesta diversitat de què parlàvem abans. Aules d'acollida en aquells centres educatius que per les seves característiques més rebin l'efecte d'aquesta diversitat i que tenen per objectiu enfortir la cohesió social, un dels elements de què tracta aquesta Jornada, i la integració dels nouvinguts.

Un quart punt és l'impuls decidit del Departament d'Educació i crec que del conjunt del Govern de la Generalitat, i del qual crec que els propers pressupostos del 2005 en seran un bon referent, sobre les obres d'ampliació, reforma i construcció de centres escolars arreu del país, que permetin en pocs anys assolir la normalització del nivell de

les nostres escoles i disposar dels centres necessaris per oferir una educació de qualitat.

I un cinquè aspecte que voldria destacar, i que ja ho ha fet el senyor Antoni Solà, que és el compromís del departament en la millora del finançament dels ajuntaments per l'educació infantil de 0 a 3 anys. Un element altament important i necessari per afrontar un camp cada vegada més important en la vida de les nostres ciutats com és l'educació infantil en aquest període.

Finalment, només dir que aquesta Jornada de reflexió *Expressió, cultura i cohesió social* és una aportació molt important que ens ha de portar tots a enfortir el valor de la cohesió social dins l'escola, però també a potenciar els lligams ciutat-escola. I això requereix el compromís de tots per avançar en la construcció d'una societat de valors, dels valors de la fraternitat, de la solidaritat, del respecte a la diversitat, que són indispensables per construir tots plegats una societat millor, més justa, més lliure i més cohesionada. Que tingueu molt bona Jornada en aquesta trobada del Consell Escolar de Catalunya a la ciutat de Figueres. Disfruteu de la ciutat i d'aquest petit país que és l'Empordà en un dia que sembla que ho permetrà. Des de Figueres, des de l'Empordà, benvinguts a aquesta Jornada del Consell Escolar de Catalunya.

Parlament de l'Hble. Sra. Marta Cid, consellera d'Educació

Gràcies a les autoritats que m'acompanyen a la taula per les seves intervencions. Dono la benvinguda a tots i a totes els qui participeu en aquesta Jornada. Agraïxo al Consell l'organització i tot el que suposa aquesta mobilització que porta a terme.

Com cada any ens trobem de nou reunits per la convocatòria que ens fa el Consell Escolar de Catalunya. És per a mi una gran satisfacció poder-me adreçar a vosaltres des d'aquesta taula fent justícia a la tradició de 16 anys de trobada.

He de mostrar-me satisfeta per l'èxit de la convocatòria, ja que em diuen que avui ens trobarem unes 400 persones de la comunitat educativa disposades a debatre i intercanviar opinions, tant a l'entorn de les ponències com en els moments de trobada informal, que tots sabem que sovint són tan interessants i valuosos com les idees que poden sortir dels debats més formals.

El tema triat aquest any *Expressió, cultura i cohesió social* no pot ser més oportú. Lligar cohesió social al que en podem dir expressió artística aborda una de les qüestions que es troben en el debat central del nostre país: com trobar llenguatges comuns que ens permetin comunicar-nos més enllà de les paraules. Llenguatges universals que són portadors de cultures i que són capaços de ser instruments

d'entesa, de comunicació amable i civilitzada, que sovint són una expressió més fonda dels sentiments, més enllà del que volem que sigui la nostra llengua comuna, el català.

La cohesió és fruit de la convivència, de l'empatia entre les diferents persones que vivim en un centre, del treball i de la relació entre persones que es valoren positivament entre elles i són capaces de crear i realitzar projectes comuns. Paral·lelament la convivència és font de satisfacció personal i fa que les persones siguin més felices i visquin més positivament la seva feina.

Com incorporar l'estètica, la bellesa al bagatge cultural que transmetem als nostres nois i noies?

D'això crec que ens parlarà amb més autoritat el professor Joan Carles Mèlich en la conferència que tot seguit escoltarem.

Ara no puc deixar passar una ocasió com aquesta, en el marc d'aquesta àmplia reunió, per fer una petita reflexió sobre les polítiques que pensem tirar endavant en el nostre Departament.

Ara fa pocs dies en el Ple del Consell Escolar de Catalunya vaig tenir l'ocasió de presentar davant els seus representants les principals directrius polítiques que inspiren la nostra acció de govern, no amb el detall que jo hagués volgut, però sí que amb més temps pel davant del que tinc avui. Per això m'agradaria poder deixar només uns quants missatges sobre les nostres prioritats.

Ens trobem en el moment d'eclosió d'una situació extraordinària pel que fa a l'increment de població jove a Catalunya. El nostre país creix per l'increment de la natalitat derivat de l'entrada en edat fèrtil de les promocions nascudes en la segona meitat dels 70, i perquè és reclam de població nouvinguda d'altres països. Això, que és una bona notícia com a país, provoca que el nostre Departament hagi de fer especial atenció a aquest fenomen i ens hagi de preocupar d'una manera prioritària com escolaritzar aquestes persones en condicions de qualitat per poder fer efectiu el principi d'equitat que inspira la nostra política. Per això la nostra primera prioritat política serà la de fer front a aquesta nova situació.

Cal planificar correctament i dotar-nos de nous instruments, d'eines més eficaces per poder encertar a donar satisfacció a les necessitats educatives que ens va plantejant la població que arriba al país.

I caldrà també (per això s'ha de planificar d'una manera acurada) una despesa en inversió molt important. Només per fer-ne esment general (no els vull cansar amb les xifres), per a aquest curs tenim prevista una inversió de més de 400 milions que és una quantitat molt important, encara que dita amb euros sembli menor.

Ara bé, no podem oblidar que en el conjunt d'aquesta població jove que ens arriba n'hi ha amb mancances importants respecte a les seves competències bàsiques. Hem de tenir una atenció especial per a aquestes persones perquè, si no els dediquem una programació específica, tindran serioses dificultats per integrar-se a la nostra societat, provocant tensions que poden posar en perill la cohesió social i els principis de convivència que nosaltres persegüim.

Amb això els vull dir que, més enllà de les actuacions en infraestructures, tinc molt clar que el creixement d'alumnat no ha d'estar renyit amb la introducció de mesures qualitatives que aportin propostes innovadores en el nostre sistema educatiu. En aquest sentit, en els propers mesos tindrè ocasió d'anar-los presentant un conjunt de programes d'innovació educativa que centren l'interès en aspectes tan diversos com l'aprenentatge de llengües estrangeres, les tecnologies de la informació i la comunicació (les TIC), el programes d'estímul i foment de la lectura, el programa Salut i Escola –presentat recentment- i d'altres. També es vol donar un impuls i una renovació al model de formació del professorat. Com els deia, tindrem ocasió d'anar presentant aquests programes.

Però avui crec que se'm presenta una magnífica ocasió per exposar una iniciativa que vol marcar un estil de govern: l'impuls del Pacte Nacional per l'Educació a Catalunya.

Perquè ha estat precisament en el marc del Consell Escolar on he volgut iniciar el debat que volem que ens porti a un pacte sobre el qual construir la nostra Llei d'Educació, que és l'objectiu final.

La necessitat d'estabilitat del sistema requereix un ampli acord de tots els sectors implicats en l'educació, un acord social en què ens hi sentim representats la majoria de la nostra societat.

En aquest sentit, ens hem posat a treballar al voltant de cinc eixos que creiem que són els que han d'articular l'acord i que representen els sectors implicats en l'educació: les famílies, els ajuntaments, els centres que conformen el nostre sistema educatiu, els professionals de l'educació i els membres de la comunitat educativa.

Amb les famílies volem establir un acord de corresponsabilitat en la tasca comuna d'educar els seus fills i filles.

Amb els ajuntaments volem desplegar la col·laboració que ja s'ha iniciat i que ens ha de portar a la cogestió del sistema educatiu.

Amb els centres docents volem arribar a una vertadera xarxa integrada de centres sostinguts amb fons públics.

Amb el professorat volem establir un acord per a una carrera professional estimulante.

I amb la comunitat educativa: per a una autonomia dels centres que els permeti prendre decisions en bé de la tasca educativa.

Aquests cinc eixos, que els he exposat amb molta brevetat, potser massa, han d'articular el nostre debat i els demano ara que hi participin, que s'hi impliquin, perquè volem arribar a un acord en què tots haurem de fer renúncies, però la generositat de tots ens permetrà donar a les futures generacions de Catalunya una educació que sigui la base de la justícia social i de la ciutadania, que crec que, almenys la majoria, volem per al nostre país.

Ara bé, que vulguem impulsar un pacte per l'educació a Catalunya fonamentat en un ampli debat no ens ha d'impedir anar desplegant la nostra acció de govern, amb prudència, amb la clara voluntat de rectificar, si cal, en aquells aspectes que a l'hora del pacte no tinguin el consens suficient, però amb la necessitat d'avançar... el pacte no ha de ser una excusa per paraitzar-nos.

Així, doncs, ja ens hem posat a treballar per al conjunt de totes les polítiques que d'una manera o altra afecten el pacte.

Per al professorat hem signat ja amb els sindicats un protocol sobre el qual desplegar una vertadera política de personal; una política identificable, que no sigui simplement la de resoldre la suficiència de les plantilles o la d'afrontar situacions laborals no resoltes o mal resoltes, com pot ser la situació dels interins.

Aquesta és una qüestió que va estretament lligada a un altre dels eixos que hem proposat per al pacte: el de l'autonomia dels centres. Un tema del qual portem parlant des de ja fa massa temps. Sembla que estem tots prou d'acord que l'autonomia dels centres és un pas absolutament necessari per a la millora del nostre sistema.

Volem apropar-nos a les famílies. No ens amagarem en els elements retòrics del discurs de la participació, sinó que buscarem vertaderes complicitats en la tasca comuna que tenim d'educar els nostres fills.

Podem començar a avançar cap a un compromís formal entre pares i mares i escola per treballar junts?

Naturalment nosaltres, juntament amb els ajuntaments, volem començar a cooperar per a la resolució d'aquesta situació que ens porta els efectes de l'entorn dins l'escola o que exporta els problemes de l'escola cap a l'entorn. Però si només en parlem a nivell d'administracions, si només prenem el compromís entre ajuntaments i Departament, l'acord quedarà coix, ens cal poder arribar també a un compromís amb les famílies.

Amb les famílies i amb el conjunt de la comunitat educativa hem de parlar també d'un tema que, encara que hagi estat àmpliament debatut precisament en el marc d'aquest Consell, no és un tema tancat; em refereixo al calendari i la jornada escolar.

No podem defugir les demandes que apareixen d'una manera continuada a la Conselleria sobre la necessitat de revisar el nostre calendari, sobre la bondat de distribuir els temps de vacances d'una manera més racional, sobre la urgència que hi ha per part de les famílies de conciliar els temps familiars amb els temps de treball.

Sé que aquest ha estat i és un tema polèmic, per això els demano que ens ajudin a arribar a un acord i que sàpiguen que, per part nostra, hi posarem tots els esforços que calgui per donar-hi solució, però sense perdre de vista que aquest tema afecta el conjunt de la societat. El Departament d'Educació tot sol no ho pot resoldre. Podem canviar el calendari i aportar alguns recursos i mitjans materials, però no podem incidir en tots els factors que configuren la conciliació de la vida laboral i la vida familiar. L'escola no és la resposta a tot el que es planteja en la societat. I això demana una reflexió en profunditat.

En tota la situació nova en què ens trobem, no volem ni podem actuar d'una manera unilateral en el sector d'oferta que depèn del Departament d'Educació; hem de comptar amb tota l'escola sostinguda amb fons públics. Per això volem incloure també, en el Pacte que estem proposant, un acord de corresponsabilitat amb les escoles concertades per atendre conjuntament les necessitats que presenta l'educació a Catalunya avui.

Dins l'actuació que ja estem fent, hi intervé, d'una manera important, la cooperació que volem de les administracions locals en l'educació.

Estem posant damunt la taula les primeres iniciatives de cooperació entre les dues administracions que creiem que han de donar uns beneficis molt importants al conjunt del sistema educatiu.

No volem que les dues administracions visquin d'esquena una amb l'altra en una qüestió com aquesta; entenem que hem d'incorporar el valor de la proximitat en la gestió de l'educació. Per tant, hem de donar resposta també a qüestions tan importants com el mandat per llei que tenim del Parlament sobre l'educació infantil de 0 a 3 anys. Per això, aquest Govern, a través del Departament d'Educació, apostarà decididament, confiant també amb els ajuntaments, per posar sobre la taula els recursos que puguem per fer que això sigui possible. No seria just demanar als ajuntaments que fessin una aposta decidida per l'educació infantil de 0 a 3 anys, com han estat fent dins de les seves possibilitats, sense el suport econòmic del Govern. Estic molt esperançada que en els propers pressupostos tindrem ja aquesta qüestió sobre la taula, que ja hem estat tractant amb les entitats municipalistes.

Bé, no m'allargo més. Tindrem ocasions de retrobar-nos i de poder parlar de tants temes que tenim en comú, però avui sento moltíssim no poder-me quedar més estona amb vosaltres i també no poder escoltar tota la conferència del professor Joan Carles Mèlich, que per cert ja he començat a llegir-la i m'ha semblat molt interessant. La coincidència amb la inauguració d'un centre a Sant Hilari Sacalm fa que hagi de compaginar els dos actes i, per tant, hi ha una comunitat educativa que espera que hi vagi.

Tinc la documentació que recull les ponències de totes les taules rodones i espero rebre les aportacions i les reflexions que es faran al llarg de la Jornada, que sé que serà profitosa i que us desitjo molt feliç.

Conferència general

La conferència general va ser a càrrec de Joan Carles Mèlich, que és professor de Filosofia de l'Educació al Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Universitat Autònoma de Barcelona i també és director del Grup de Valors de l'ICE de la mateixa UAB.

Joan Carles Mèlich és llicenciat en Filosofia i doctor en Ciències de l'Educació i és autor, entre d'altres, dels llibres "La educación como acontecimiento ético" (Barcelona, Paidós, 2000), "Filosofía de la finitud" (Barcelona, Herder, 2002) i "La lección de Auschwitz" (Barcelona, Herder, 2004).

El seu camp de recerca és l'antropologia de l'educació, amb un interès especial per les qüestions relatives a l'epistemologia, l'ètica i l'estètica de les relacions educatives.

Estètica i educació

"Ètica i estètica són u"
Ludwig Wittgenstein

1. Obertura

Vivim en una època de desassossec. El nostre no és un temps de grans certeses, sinó més aviat de cruïlles i inquietuds. És imprescindible començar fent referència justament al moment històric que ens ha tocat viure per poder copsar el sentit del que tot seguit intentaré desenvolupar.

Els éssers humans som éssers inscrits en una història, en una cultura, en una tradició. Ens agradi o no, naixem en un univers simbòlic, és a dir, en una llengua materna, en una família, en un món compartit. Més endavant, només parcialment o relativament, podrem modificar aquest univers simbòlic que ens ha estat donat. És evident que no podrem canviar-ho tot. Mai no podré, encara que ho vulgui, aconseguir que el català deixi de ser la meva llengua materna. Podria, en efecte, no parlar més en català, però tanmateix mai no deixarà de ser la meva llengua materna. La llengua ens ha estat donada per pura casualitat. No crec que hi hagi un destí universal. Jo he nascut a Barcelona i la meva llengua és el català, però podria haver nascut en qualsevol altra ciutat del món i, fins i tot, podria no haver nascut. El sol fet d'haver nascut ja és una casualitat. La meva vida, per tant, és *contingent*. Entenc per *contingència* tot allò que no és necessari. Sóc, però podria no haver sigut mai, o podria ser d'una manera completament diferent a la que sóc ara. La meva llibertat, en conseqüència, només és

una llibertat condicionada, és una llibertat relativa a la contingència, a la situació que m'he trobat en el món. En definitiva: néixer és aparèixer en un univers simbòlic, en un món compartit (mai no naixem sols), en el *meu* món, en una situació que no hem escollit. Tanmateix, la vida humana no es redueix a aquesta situació trobada. Hi ha, en efecte, la possibilitat de somniar, de desitjar un altre món, una altra situació diferent a la que m'ha tocat viure. L'existència humana es mou en una mena de «tensió» entre la *situació trobada* i la *situació desitjada*, entre el *passat* i el *futur*.

En totes les cultures, les institucions educatives han estat les encarregades de transmetre aquest univers simbòlic als nouvinguts. La família és especialment qui traspasa la llengua materna als infants, que encara no estan dotats de parla, de llenguatge. Transmetre una llengua materna no vol dir només, òbviament, donar un codi que ens permeti comunicar-nos. La llengua, i concretament la llengua materna, és tota una concepció del món. En la llengua hi ha sempre valors, orientacions, sentiments. Per dir-ho amb Ludwig Wittgenstein, tot llenguatge és una forma de vida (*Investigacions filosòfiques*, § 23).

2. Viure en una cultura postmoderna

Deia al començament que el nostre és un temps de desassossec. No tinc cap dubte que aquesta inquietud que tots experimentem ve donada en bona mesura perquè les institucions educatives no duen a terme correctament la seva funció transmissora. No vull dir amb això que la família i l'escola no ensenyin bé el llenguatge, sinó que el llenguatge que ensenyen està mancat tot sovint de punts de referència, d'estils de vida, de pautes de comportament rellevant per als nouvinguts. I tampoc voldria donar la impressió que crec que això sigui culpa de les institucions educatives. No. Crec que és un problema que afecta, en línies generals, la totalitat de la nostra cultura, que, si se'm permet, encara que aquest és un mot que no m'acaba de convèncer, anomenaré «postmoderna». També podria parlar de la cultura actual com la de la «modernitat líquida», per utilitzar una bona metàfora del sociòleg Zygmunt Bauman. Una cultura, com la nostra, és «postmoderna» (o «líquida») si «tot allò que era sòlid ara es desfà a l'aire» (la frase és de Karl Marx al *Manifest comunista*), o bé si «Déu ha mort» (en aquest cas estic citant *La gaia ciència* de Nietzsche), o, fins i tot, si «el nostre món s'ha desencantat» (com diria Max Weber). En poques paraules, una cultura és postmoderna si ha perdut el seu nord, si s'ha esvaït el punt de referència (absolut) que permet als seus ciutadans distingir el bé del mal, el bell del lleig, la veritat de l'error. Per dir-ho encara d'una altra manera, una cultura és postmoderna si ha entrat en crisi el «món donat per descomptat» (és una expressió del sociòleg austríac Alfred Schütz). Però també una cultura és postmoderna, o líquida, si és insegura, incerta i vulnerable. El moment present, com dirà Zygmunt Bauman, és un moment summament precari, en el qual han desaparegut els punts fixos de confiança en nosaltres mateixos, en els altres i en la comunitat.

Com no podia ser d'una altra manera, la postmodernitat que afecta la nostra cultura ha aparegut amb força en l'educació. Els educadors no només no saben *com* ensenyar, sinó que -i això és el més greu- no saben *què* ensenyar. Fa uns quants anys, el filòsof francès Alain Finkielkraut, en el seu llibre *La desfeta del pensament*, deia que en una cultura postmoderna com la nostra, «un parell de botes (d'un gran dissenyador) equival a Shakespeare». Jo crec, en efecte, que la situació actual continua bastant aquesta línia. Els educadors estan profundament desorientats. Això no vol dir de cap manera que, com s'acostuma a repetir en els mitjans de comunicació, estiguem vivint en una crisi de valors o que s'hagin perdut els valors. No. De valors sempre n'hi haurà, i sempre que eduquem estem transmetent valors, ens agradi o no. El que ha entrat en crisi no són els valors, sinó el *criteri* que ens permet distingir els valors que valen dels que no valen, les formes o els models de vida desitjables d'aquells que no ho són. No tenim cap punt de referència *absolut*, cap horitzó donat per descomptat, que faci possible separar allò que és superior d'allò que és inferior, la dreta de l'esquerra, el davant del darrere. I això, en educació, es veu sobretot a les famílies. Els educadors saben que pares i mares troben a faltar criteris ètics i pedagògics, potser perquè tampoc no hi ha models (o només hi ha models mediàtics) que siguin imitables.

Voldria tornar a esmentar Nietzsche, un dels filòsofs que al meu parer millor avança el temps que ens ha tocat viure, que en el mateix paràgraf que parla de la «mort de Déu» es pregunta també: «¿I ara quines cerimònies sagrades ens haurem d'inventar?» Crec que la grandesa de Nietzsche no rau únicament en la constatació de la pèrdua de tot punt de referència absolut, de tot criteri inqüestionable (això és el que significa «Déu ha mort»), sinó més aviat en adonar-se de la dificultat que tenim els éssers humans per viure en absència dels déus, d'absoluts, d'una mena o altra de «sagrat». És per això que un sociòleg com Peter Berger, per exemple, ja fa uns quants anys qüestionava la suposada secularització de la nostra societat. Però voldria anar encara una mica més enllà. Al meu entendre, les «cerimònies sagrades que ens hem inventat» no només vénen en part del sorgiment de nous fonamentalismes i sectarismes, sinó –i això és decisiu– d'un nou «univers pseudosagrat» molt més subtil, que alguns escriptors genials de principis del segle XX van posar de manifest. Em refereixo especialment a Robert Musil i Franz Kafka.

Al començament del seva obra fonamental *L'home sense qualitats*, Robert Musil descriu l'univers de Kakània. Kakània és l'imperi austrohongarès, la capital del qual, Viena, és la ciutat on es manifesten per bé i per mal totes les contradiccions i tots els encerts d'aquesta cultura postmoderna. Al començament del seu llibre, Musil expressa la creixent colonització que ha sofert el nostre llenguatge. Llegim el fragment amb què s'inicia *L'home sense qualitats*:

«Damunt l'Atlàntic es trobava un mínim baromètric. Es desplaçava cap a l'est, en la direcció d'un màxim estacionat damunt de Rússia, sense manifestar encara la tendència d'esquivar-lo dirigint-se cap al nord. Les isotermes i les isòteres complien el seu deure. La temperatura de l'aire guardava la proporció deguda amb la temperatura mitjana anual, tant pel que fa a la temperatura del mes més fred com la del més calorós, i també a la fluctuació mensual aperiòdica de la temperatura. La sortida i la posta del Sol, de la Lluna, les variacions de la llum de la Lluna, de Venus, dels anells de Saturn i molts fenòmens significatius més corresponien a les previsions dels anuaris astronòmics. El vapor d'aigua de l'aire assolía la seva màxima pressió i la humitat de l'aire era lleugera. O, per dir-ho d'una manera que ho descriu prou bé, encara que estigui una mica passada de moda: era un bonic dia d'agost de l'any 1913.» (R. Musil, *L'home sense qualitats*, Barcelona, Ed. 62, 1993, pàg. 13.)

Musil parla d'«un bonic dia d'agost de l'any 1913», però la seva ironia ens fa veure que aquest llenguatge, «un bonic dia d'agost de l'any 1913», descriu fidelment la realitat, encara que està «una mica passat de moda». A parer de Musil el que està succeint en la cultura postmoderna no és altra cosa que la irrupció d'un nou món donat per descomptat, d'un univers tan sagrat com el que hi havia abans, però molt més subtil i pervers: l'univers del llenguatge tecnològic. La «modernitat líquida» ha vist aparèixer un nou «sòlid»: la tècnica; la tècnica que ha esdevingut *tecnologia*, és a dir, la tècnica convertida en *sistema*. Actualment, la tècnica ja no és un instrument al servei dels éssers humans sinó que els éssers humans han esdevingut instruments del sistema tecnològic. Com ha posat de manifest el filòsof italià Umberto Galimberti en el seu estudi excepcional titulat *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, (Feltrinelli, Milà, 1999), en la societat actual l'univers simbòlic ha deixat de ser l'esfera que procurava respostes a les grans preguntes (protologia i escatologia) per posar tot l'accent en la *funcionalitat*. Dit clar i català: la tecnologia ja no tendeix a una finalitat, no té més finalitat que ella mateixa. La tecnologia simplement funciona. Com diu Galimberti, cal acabar d'una vegada amb el «mite» de la «falsa innocència» de la tècnica, amb la idea que «la tècnica és neutral», és a dir, que la tècnica només ofereix els mitjans que els éssers humans decidim usar bé o malament. La tècnica postmoderna no és neutral, perquè crea un univers (tecnològic) amb unes característiques determinades que no podem evitar de viure, i en viure-les adquirim uns hàbits, uns valors, una determinada «concepció del món» que ineludiblement ens transformen. Així, doncs, la tècnica actual no té res a veure amb una mena de procediment neutral posat a disposició de qualsevol fi. La tècnica és una praxis social i històrica que obliga el món de la vida quotidiana a expressar-se en termes purament quantitatius.

No hi ha dubte que la tècnica, entesa ara com a *estri* per intervenir sobre el món i modificar-lo, és una condició estructural de la naturalesa humana. Tanmateix, al meu

entendre, aquesta afirmació ja no és vàlida en el món en què vivim. Mentre que en una «societat tradicional» (o «moderna») la tècnica és un instrument a disposició dels éssers humans, en la postmodernitat la *tècnica* ha esdevingut *sistema tecnològic* i, per tant, «concepció del món». Fins i tot m'atreveixo a dir que la tècnica s'ha divinitzat, s'ha sacralitzat. En la postmodernitat la tècnica ha passat de ser un estri que tenien els éssers humans per dominar la naturalesa, per transformar-la (fins i tot per humanitzar-la), a ser una «tecnologia», és a dir, una esfera que tot ho envolta, fins i tot els mateixos éssers humans, i els constitueix amb unes regles de racionalitat que, mesurant-se segons els criteris de funcionalitat i eficiència, ho acaba subordinant tot, àdhuc les mateixes exigències dels éssers humans, a l'aparell tecnològic. La tècnica clàssica era simplement un mitjà que estava al servei d'unes finalitats. Però ara l'escenari ha canviat radicalment. La tècnica ha esdevingut *fi*, no tant perquè la tècnica proposi alguna cosa, sinó perquè totes les finalitats que els éssers humans es proposen no es poden ja assolir si no és a través de la mediació de la tècnica. En la cultura postmoderna, el veritable subjecte de la història no som els éssers humans sinó la mateixa tècnica que s'ha alliberat de la seva antiga condició d'instrument i disposa de la naturalesa en la seva totalitat, àdhuc la naturalesa humana mateixa, com és el cas de la *biotecnologia*.

La raó tecnològica, a més a més, troba un profund aliat en un altre fenomen que esmentarà, en aquest cas, un altre novel·lista genial: Franz Kafka. Em refereixo a la imparable *burocratització del món*. Tant en les seves narracions curtes (*La transformació* o *La colònia penitenciària*) com en les seves novel·les pòstumes (especialment en *El procés* o *El castell*) Kafka descriu el funcionament de la «màquina burocràtica». Encara que sigui simplificant una mica, diré que la clau d'aquesta maquinària rau en la desaparició de les persones amb noms i cognoms. La màquina burocràtica no vol persones, sinó individus que realitzin la seva funció, que obeeixin. La màquina burocràtica vol funcionaris. El món de Kafka no és de cap manera un món oníric, absurd; ben al contrari, és, ni més ni menys, el nostre món, un univers en què els funcionaris obeeixen la lògica tecnològica sense fer preguntes, un «món completament administrat».

La conjunció entre *tecnologia* i *burocràcia* ha donat lloc a una de les figures més emblemàtiques (i al mateix temps més inquietants) de la societat actual. Em refereixo a l'*expert*. L'*expert* és el que sap solucionar els problemes eficaçment, fins i tot abans que es produeixin. Dit d'una altra manera, l'*expert* té la solució del problema *a priori*, amb independència de la situació i del context en què es produeix. L'*expert* té un tipus de coneixement que podríem anomenar «de recepta» o de «receptari»: a un problema «X» li cal una solució «Y». La figura de l'*expert* ocupa un lloc de privilegi en la cultura postmoderna. Avui dia la major part dels problemes de la nostra vida quotidiana els solucionem amb l'ajuda d'un *expert*. És evident que l'educació no ha estat aliena a

aquest procés de «colonització» tecnològica i burocràtica. Però, tanmateix, la figura de l'expert xoca amb quelcom que ningú, ni cap persona, ni cap cultura, pot obviar: la *contingència*. L'expert i el sistema tecnològic queden muts davant el drama de la contingència.

3. El drama de la contingència

El moment present resulta especialment problemàtic, car la irrupció d'aquesta racionalitat tecnològica i burocràtica no ha pogut fer front a allò que tots els sistemes educatius han d'encarar. Em refereixo al drama de la contingència o, per utilitzar una expressió del filòsof alemany Hans Blumenberg, a l'«absolutisme de la realitat». Tota persona, des del moment que surt de l'úter matern, es troba amb una «inseguretat existencial». Seria aquell sentiment que Blaise Pascal expressava magistralment als seus *Pensaments*: «El silenci etern d'aquests espais infinits m'esglaia». O també, com deia Arthur Schopenhauer en el seu llibre *El món com a voluntat i representació*, els éssers humans som «animals metafísics», és a dir, tenim consciència de la nostra precarietat, sabem que hem de morir i, per això mateix, necessitem una «metafísica», és a dir, una «praxi de domini de la contingència». Tradicionalment ha estat el mite, o millor les narracions mítiques, qui ha ajudat els éssers humans, en els seus diferents temps i espais, a reduir i dominar (provisionalment) la contingència (el mal, la mort, el sofriment, el sentit de la vida..., tot allò indisponible de l'existència humana). El «treball del mite», per parlar com Hans Blumenberg, consisteix precisament a construir *mecanismes* per tal d'*ensinistrar* i *distanciar-nos* d'aquesta realitat que ens esglaia. El que fa el «treball del mite» no és altra cosa que crear un temps i un espai habitables, cordials, ordenats. En altres paraules, el «treball del mite» és un procés de «cosmització».

Com ha mostrat molt encertadament Lluís Duch en diversos estudis, les institucions educatives són les encarregades de fer les funcions de «teodicees pràctiques» o, el que és el mateix, de transmetre «praxis provisionals de domini de la contingència». És evident que la contingència s'ha de dominar perquè ningú no pot viure en la més absoluta i extrema precarietat existencial, però això no vol dir de cap manera que es pugui eliminar. Els éssers humans vivim en la contingència, i mai no podem eludir-la del tot. Mentre hi hagi ésser humà hi haurà contingència, i hi haurà preguntes que fan referència a la contingència: les preguntes *protològiques* (¿d'on venim?) i les preguntes *escatològiques* (¿a on anem?), i sobretot hi haurà la que al meu parer és la pregunta antropològica fonamental: ¿quin sentit té la meva vida? Aquesta qüestió és una altra manera d'expressar aquella vella idea que Albert Camus esmentava a l'inici de *El mite de Sísif*. «No hi ha sinó un problema filosòfic vertaderament seriós: el suïcidi. Jutjar que la vida val o no val la pena de ser viscuda és respondre a la qüestió

fonamental de la filosofia. La resta, si el món té tres dimensions o si l'esperit té nou o dotze categories, ve després. Es tracta de simples jocs».

Crec que es pot interpretar el «suïcidi» de què parla Camus en un sentit molt més ampli que l'habitual. De fet, estem parlant del sentit de la vida davant les «situacions-límit» (Karl Jaspers). Doncs bé, en un univers en què «Déu ha mort» (Nietzsche), en un món «desencantat» (Weber), ¿com podem fer front a la contingència? Si els vells mites ja no serveixen, ara, com segueix dient Nietzsche en el mateix paràgraf de *La gaia ciència*, «¿sabrem viure sense déus?, ¿quines cerimònies sagrades ens haurem d'inventar?»

Com esmentava fa una estona a propòsit de les novel·les de Musil i Kafka, crec que ha estat el sorgiment d'un *logos* poderós la causa de l'atzucac actual. El descrèdit del mite ha anat en augment en el procés de modernització. La racionalitat tecnològica ha ocupat l'espai del món mític donat per descomptat. En la mesura que és *logos*, la tecnologia és també una forma de vida, però el més problemàtic és que no pot fer front a allò que ha de resoldre provisionalment tota praxi educativa: el domini de la contingència, i no ho pot fer perquè la contingència no es pot resoldre amb «coneixement d'expert». Per emprar un terme de Hans-Georg Gadamer, diria que la contingència és «resistent a tota forma d'il·lustració».

Dit ras i curt: la raó tecnològica ha ocupat el lloc del mite, però no pot fer de cap manera la funció del mite, el treball del mite, perquè no només no pot resoldre les preguntes relatives a la contingència, sinó que ni tan sols les pot arribar a formular. Des del punt de vista del *logos* tecnològic, les qüestions del mal, de la mort, del sofriment, del sentit de la vida, són preguntes «metafísiques» en el pitjor sentit del mot; són, en definitiva, pseudopreguntes. Per això mateix, el profund desencís dels homes i les dones que vivim en una cultura postmoderna; per això l'actual crisi de sentit de l'existència; per això el desassossec que esmentava a l'inici; per això l'augment imparable de teràpies de tota mena, teràpies que, per exemple, un escriptor com el britànic David Lodge s'encarrega de descriure en clau d'humor en la seva recomanable novel·la titulada precisament *Teràpia* (1995).

Tanmateix, de cap manera voldria que aquesta anàlisi que acabo de fer s'interpretés en un sentit nostàlgic. No és la meva intenció proposar una mena de «retorn del mite» (o dels déus), ni res que s'hi assembli. La meva posició no és en cap cas *romàntica*, en el sentit més estricte del mot. Ben al contrari, crec que el camí que la nostra cultura ha començat és un camí sense retorn, però això no vol dir que no hi hagi res a fer; ben al contrari, n'hi ha moltes de coses a fer, i la pedagogia té moltes coses a dir i a proposar.

4. La importància de la corporeïtat

En primer lloc, la pedagogia hauria d'estudiar quines són les causes que ens han dut a la situació actual. N'hi ha dues (l'«epistemològica» –*racionalitat tecnològica*– i la «sociològica» –*burocratització del món*–) que ja han estat comentades més amunt. Però crec que encara en trobem una altra de molt més antiga, que cal tenir ben present, i que anomenaré «antropològica». Aquesta té el seus inicis en alguns diàlegs de Plató, especialment en el *Fedó*.

En un llibre escrit per Lluís Duch, i en el qual vaig tenir la sort de col·laborar, *Escenaris de la corporeïtat* (Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2003), ja posàvem de manifest que el dualisme platònic «cos-ànima» ha estat un dels punts de referència de la cultura occidental que encara avui continua molt vigent. Aquest dualisme d'arrels òrfico-pitagòriques no només consisteix a contraposar les dues substàncies, el cos i l'ànima, sinó que també prova de mostrar la divinitat i la bondat d'una (l'ànima) i la maldat de l'altre (el cos). Des d'aquesta perspectiva, es tracta, doncs, de dominar el cos, de controlar tot allò que fa referència al cos per conjurar els seus perills: els desitjos, les passions, les emocions, la caducitat, el temps... En definitiva, contraposar l'ànima al cos vol dir confrontar la *raó* a la *sensibilitat*. La influència de l'antropologia dualista platònica (i de l'ètica que aquesta antropologia inspira) en la cultura occidental ha estat, com ja he dit, enorme, i la pedagogia no ha quedat aliena a aquesta influència. No és la meva intenció, ni dispenso de l'espai suficient, per fer aquí un estudi detallat d'aquesta qüestió. Voldria dir només que crec que aquest dualisme (i maniqueisme) platònic també és una de les causes del desassossec actual.

Em sembla que després de desemmascarar tres de les causes que han provocat aquest «desassossec», la pedagogia hauria de replantejar-se les seves arrels antropològiques i entendre que l'ésser humà no és de cap manera un *animal racional* (una mala traducció del «*zoon logon echon*» d'Aristòtil), sinó un ésser corpori o, si es vol, un esperit encarnat. No «tenim» cos, «som» cos, «som corporeïtat». Òbviament, això no significa de cap manera que estigui en contra de la racionalitat. El que vull dir és que la raó humana sempre és una raó sensible, que no hi ha ésser humà sense món, sense espai i temps, sense desig, sense caducitat i sense mort. Dir que som «éssers corporis» és el mateix que dir que som «éssers finits». Per a una antropologia com la platònica la finitud és un obstacle, com també ho és el cos i, per tant, cal fer el possible per deixar de banda el cos i tot el que el cos pressuposa. Això ens duu directament a l'ètica i, de pas, a la pedagogia. Una ètica inspirada en aquestes arrels antropològiques és una ètica que lluita per fer fora les passions, les emocions, les sensibilitats o, el que és el mateix, l'estètica. Fins i tot trobem l'ombra d'aquesta ètica en les lliçons que Immanuel Kant va donar sobre pedagogia i que Rink va publicar

l'any 1803: «La moralitat és necessària per al caràcter. *Sustine et abstine* és un bon principi per a una sàvia moderació. Si hom vol formar un bon caràcter, primer cal que faci fora les passions. L'home s'ha d'acostumar a fer que les seves inclinacions no es transformin en passions i ha d'aprendre a prescindir d'allò que se li pren. *Sustine* vol dir: tingues paciència i acostuma't a suportar!» (Vegeu Immanuel Kant, *Sobre pedagogia*, Vic, Eumo, 1991, pàg. 58).

Sustine et abstine és una màxima estoica que podria traduir-se per «aguanta i abstén-te». Tinc la sensació que, més enllà del que puguin dir les més diverses teories pedagògiques, la frase de Kant s'ha imposat d'una manera acrítica en la cultura ètica i pedagògica occidental, fins al punt que encara avui continuem creient, ni que sigui inconscientment, en la seva validesa. Com ha assenyalat amb encert l'antropòleg francès David Le Breton, la cultura tecnològica ha generat un nou dualisme i ha dit, encara que sembli estrany, «adéu al cos». (Vegeu David Le Breton, *L'Adieu au corps*, París, Métailié, 1999).

En definitiva, una pedagogia com la que proposaré a continuació, una *pedagogia estètica*, serà una pedagogia que deconstrueixi aquests grans principis sobre els quals s'ha configurat bona part de l'educació en què hem estat i potser encara som formats: el principi epistemològic, sociològic, antropològic i ètic. Una pedagogia estètica gira al voltant de la *corporeïtat* humana i dels seus diversos escenaris (les situacions en el món, les relacions amb els altres, el pas del temps...) i, en front a la tradició heretada, sosté en *primer* lloc que, des d'un punt de vista epistemològic, la tecnociència és un llenguatge entre d'altres i que, per tant, no té ni pot tenir el monopoli del saber ni del coneixement. Així mateix, no hi ha, ni hi pot haver, pas del mite al logos, sinó coexistència del logos en el mite i del mite en el logos. En *segon* lloc, des d'una perspectiva sociològica, es nega a acceptar la figura de l'expert i en proposa una altra: la del testimoni (que no té res a veure amb un model a imitar). En *tercer* lloc, des d'un punt de vista antropològic, per a una pedagogia estètica és essencial tota la dimensió sensible del cos humà i, per tant, les passions i les emocions. De fet, com el seu nom indica (estètica ve d'*aisthesis*), una pedagogia estètica és una pedagogia dels sentits i de la sensibilitat. I en *quart* lloc, des d'un posicionament ètic, per a una pedagogia estètica, l'experiència dels éssers humans en el món és fonamental. Una pedagogia estètica és, com ara veurem, inseparable de l'ètica, però no pas perquè no hi pugui haver una estètica immoral, que evidentment és possible, sinó perquè el llenguatge de l'ètica només podrà ser un llenguatge estètic. L'ètica necessita l'estètica per expressar-se, per manifestar-se. Encara que més endavant tornaré sobre aquesta idea, ara només voldria deixar ben clar que, des del meu punt de vista, l'ètica, per damunt de tot, neix de la *sensibilitat* davant l'experiència històrica del *mal*.

5. L'educació com a experiència estètica

Ja és hora de fer referència al dibuix que podria tenir aquesta pedagogia estètica, a la qual fins ara només he al·ludit tangencialment; una pedagogia estètica (en altres llocs he parlat d'una pedagogia poètica o també literària) que, com ja he dit, girarà al voltant de la corporeïtat. Crec que he deixat ben clar que entenc *estètica* en el seu sentit etimològic de «sensibilitat». Una sensibilitat que no s'oposa a la racionalitat, car això seria caure de bell nou en l'antic dualisme d'arrel platònica que precisament acabo de criticar. Si poso èmfasi en la sensibilitat, no és de cap manera per contraposar-la a la racionalitat, sinó per insistir en una idea que ja fa molts anys que defenso, a saber, que l'educació és una acció i una relació constitutivament ètica i, per a mi, com per a Wittgenstein, «ètica i estètica són u» (*Tractatus*, 6.421). Aquesta identificació entre ètica i estètica no ve donada per una mena de compromís ètic de l'estètica (o de l'artista), a la manera de la màxima «no hi ha estètica sense ètica», sinó tot el contrari: l'ètica resulta inseparable de l'estètica, perquè el llenguatge i, per tant, l'experiència educativa, és una experiència ètica des del començament, i una experiència ètica només pot ser viscuda estèticament. Com he dit fa un moment, estic convençut que l'ètica necessita l'estètica (la sensibilitat) per poder existir, és a dir, per poder ser transmesa (comunicada). L'ètica és una relació amb l'altre, una relació *sensible* amb l'altre, una relació que, per dir-ho amb les paraules de Pascal, té molt més a veure amb les «raons del cor» que no pas amb les «raons de la raó». Al meu entendre, l'ètica només pot ser expressada sensiblement, en termes sensibles, no pas amb conceptes o amb fórmules. L'experiència educativa és una experiència ètica i, en conseqüència, és una experiència estètica, que rau en ser sensible a la «veu de l'altre». Per aquesta raó, la primera i principal característica de la mirada estètica en pedagogia és precisament l'ètica, entenent per ètica una relació de no indiferència davant el *rostre* de l'altre. L'ètica és una relació de *deferència*. Ser deferent amb l'altre és desviure's per ell/a, ocupar-se d'ell/a, preocupar-se d'ell/a, i aquesta deferència és fonamentalment una qüestió estètica, car qui no és *sensible* a la mirada, a la veu, al crit, al silenci... de l'altre mai no pot establir relacions ètiques. A algú sense aquesta *sensibilitat*, en el millor dels casos, el meu discurs li semblarà «pura poesia», com si fer poesia en educació fos el pitjor dels pecats i les blasfèmies.

Adoptar un punt de vista estètic en educació vol dir, entre d'altres coses, tenir molt present, la *situació* tant del mestre com del deixeble. Sempre som en situació, en una situació, i els problemes educatius només sorgeixen (i només el poden resoldre) *in situ*. Les diverses manifestacions artístiques ens ensenyen que el món només és un dels molts mons possibles o, el que és el mateix, que sempre hi ha altres mons, que el món és un món interpretat, com diu Rainer M. Rilke en la seva primera *Elegia de Duino* i, en conseqüència, que sempre hi ha la possibilitat d'interpretar el món de maneres diverses, inacabablement. Per això, els mestres hauran d'aprendre l'art més difícil de

tots: *l'art de la improvisació*. És evident que no estic defensant que cal «arribar a classe amb les mans a la butxaca». No tinc el més mínim dubte que el bon mestre ha de tenir una bona preparació, però cada situació educativa és única, és diferent, i és això que la fa precisament *educativa* i no pas ensinistradora. Sense un «art de la improvisació» adequat a cada *situació pedagògica* no hi ha educació *humana* possible. (Crec que els músics saben molt bé de què estic parlant).

Adoptar un punt de vista estètic en educació vol dir tenir cura del *singular*, de la *singularitat*. A diferència del científic que creu que el singular no té importància (*De singularibus non est scientia*), per a la literatura, la música, les arts plàstiques... el singular, la singularitat, és el més important. I això vol dir que a l'artista li interessen els detalls, les anècdotes, les històries particulars... L'art és una recreació dels detalls, i el mestre és algú apassionat per la singularitat i la història de cadascun dels seus deixebles.

Adoptar un punt de vista estètic en educació vol dir proposar *una pedagogia del tacte* en front d'una pedagogia de la tàctica. Max van Manen és el pedagog que millor ho ha expressat en el seu llibre *The Tact of Teaching (El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós, 1998). «Tàctica», del grec *taktiké*, fa referència a l'estratègia militar. Tot sovint en pedagogia parlem d'«estratègies», com si educar fos iniciar un combat contra un adversari. Van Manen diu, al meu entendre amb molt d'encert, que educar té a veure amb el «tacte» (que ve del llatí *tangere*, tocar). Tenir tacte en educació significa ser oportú, tenir el do de l'oportunitat. És evident que els professors han de saber planificar les seves classes i fer ús dels mitjans tecnològics, però el més important en educació és allò que succeeix en la vida mateixa quan l'educador sap fer front a les «situacions pedagògiques». Aquest saber encarar una situació «pedagògicament» és el que vol dir «tenir tacte».

Adoptar un punt de vista estètic en educació vol dir creure que una de les qüestions cabdals de tota vida humana és la pregunta pel *sentit* de la vida i de la mort, que potser no són dos sentits diferents sinó un de sol. I també vol dir creure que no hi ha un únic sentit de la vida, com no hi ha una sola manera de viure. Sempre vivim moltes vides. La nostra identitat és «narrativa», mai no som del tot els mateixos, el món és un món que esdevé, i la vida és –com deia el vell Heràclit–, un riu en què no podem banyar-nos dues vegades.

Adoptar un punt de vista estètic en educació vol dir creure que l'educador no és un expert, és a dir, algú que *a priori* sap resoldre tècnicament els problemes de la seva vida quotidiana. Si educar fos només una tasca tècnica, i l'educador un expert, aleshores els bons mestres amb prou feines cometrien errors, car l'ensenyament consistiria a aplicar un coneixement tècnic i unes habilitats que l'expert posseeix.

Segons adverteix Van Manen amb molt d'encert, l'essència de l'educació no es basa en les habilitats i els coneixements tecnològics sinó en la qualitat de les relacions que l'educador estableix amb els seus deixebles. És per això que l'educador és, essencialment, un *testimoni*, és a dir, algú que transmet una experiència, algú que no diu pas «fes-ho com jo», sinó aquell que diu «fes-ho amb mi», «pots comptar amb mi». No és possible transmetre «tecnològicament» una experiència perquè aquesta sempre es tanca a qualsevol manera de fer-la saber mitjançant la informació. Per això cal la «transmissió sapiencial», el testimoniatge.

Adoptar un punt de vista estètic en educació vol dir fer l'experiència del goig i del plaer. I estèticament el plaer d'un sempre va acompanyat del plaer de l'altre. El plaer estètic sempre vol ser un plaer compartit.

Adoptar un punt de vista estètic en educació vol dir, finalment, que els éssers humans són capaços d'aprendre quelcom de les relacions que estableixen amb els altres, amb el món i amb ells mateixos; poden aprendre d'unes relacions imprevistes i implanificables, d'unes relacions que tenen la forma dels esdeveniments, que, a diferència dels simples fets, són radicalment transformadors. La veritable experiència estètica és l'experiència d'una transformació.

Cal tenir molt present que de cap manera una educació des del punt de vista estètic pretén resoldre «l'ambigüitat humana». Vull dir amb això que estic convençut que no hi ha ni una bondat ni una maldat dels éssers humans *a priori*. L'ésser humà és radicalment ambigu. I és per això que la sensibilitat humana també pot ser una sensibilitat al servei del poder, és a dir, una sensibilitat que nega l'experiència de l'altre, una sensibilitat que no té present l'altre o, si es vol, una sensibilitat indiferent a la felicitat i al sofriment de l'altre. Però en aquest cas l'estètica no té res a veure amb l'ètica i, per tant, tampoc no té res a veure amb l'educació.

6. Teló: Els llenguatges de l'educació

Acabo ben aviat. No pretenc oferir unes conclusions. No m'agrada mai acabar amb una conclusió, perquè concloure vol dir tancar, i jo voldria amb les meves paraules fer precisament tot el contrari: obrir. Per això, he titulat aquest darrer apartat «teló», perquè el «teló» baixa en acabar la representació, però torna a pujar en començar-ne una de nova, i això és el que m'agradaria proposar a tots els assistents amb el meu discurs: un inici de debat, de reflexió, no pas unes solucions miraculoses, o unes receptes infal·libles.

Voldria, doncs, per finalitzar, fer una brevíssima reflexió sobre el llenguatge. Si hem après alguna cosa de la filosofia en els darrers dos segles (XIX i XX) és precisament la

importància del llenguatge en tota vida humana. No només no hi ha pensament sense llenguatge, sinó també -i això és el més important- no hi ha existència humana sense llenguatge. I quan parlo de llenguatge no em refereixo només al llenguatge que parlem o escrivim, òbviament, sinó també al llenguatge (o llenguatges) del cos: el gest, la mirada, el silenci, la distància, la proximitat... Una educació del moment present passa, al meu entendre, per una profunda reflexió sobre el llenguatge. No tinc temps ara de tractar aquesta qüestió amb la profunditat que es mereix. Tan sols vull cridar l'atenció sobre un aspecte que em sembla decisiu: en aquests moments hi ha un llenguatge en la nostra cultura que s'està imposant: el *llenguatge tecnoeconòmic*. Aquest és un nou monolingüisme, i jo crec –com diu el filòsof alemany Odo Marquard– que *tot monolingüisme és perillós*. L'ésser humà és poliglota i polifònic. Parlem, però parlem de maneres diferents, amb símbols i signes, amb imatges i amb conceptes, amb metàfores i amb fórmules... No podem renunciar ni al *mythos* ni al *logos*. Per això, en un temps de monolingüisme crec que la pedagogia hauria de provar de «recuperar» els altres llenguatges de l'educació, llenguatges potser oblidats en la cultura occidental des que Plató va intentar expulsar els poetes de la seva «república». No vull dir amb això que no puguem utilitzar les paraules que ja són canòniques en tot «diccionari pedagògic» (currículum, objectius, avaluació, recursos humans, disseny, planificació, auditories de formació...) No vull demonitzar aquest llenguatge. El que sí em sembla molt perillós és el monolingüisme que aquest llenguatge ha generat, perquè amb paraules com les que acabo d'esmentar no es pot entendre allò que és més important en tota relació educativa: la felicitat i el dolor de l'altre.

Encara ho diré d'una altra manera. Els éssers humans som éssers en relació amb el món, amb els altres i amb nosaltres mateixos. El nostre llenguatge distingeix entre les formes verbals en singular i en plural. Des d'un punt de vista antropològic això significa que hi ha relacions d'un amb si mateix i també d'un amb els altres. Tanmateix, algunes llengües, com era el cas de l'indoeuropeu i del grec clàssic, tenien una altra forma verbal que no era ni el singular ni el plural sinó el *dual*, la relació de dos. Nosaltres en català encara en tenim una resta d'aquest *dual*, per exemple en la forma *ambdós*, «tots dos». Una relació entre *dues* persones és completament diferent de la de tres, quatre, cinc... Entre el dual i el plural no només hi trobem una diferència quantitativa, sinó –i això és d'una importància enorme– qualitativa. Georg Simmel, a la seva *Sociologia*, ja ho va advertir: «La caracterització especial d'una relació pel nombre dual dels participants és mostrada per experiències totalment quotidianes: una sort comuna, una empresa, un acord, un secret compartit entre dos participants és completament diferent de quan n'hi participen tres.» (Georg Simmel, *Sociologia*, Vol.1, Ed. 62, 1988, pàg. 95).

No podem oblidar mai que tot sovint les relacions educatives són relacions plurals: entre el mestre i la resta del grup-classe. És evident que les polítiques educatives, que

l'organització escolar, etc., s'han d'ocupar de regular aquestes relacions plurals. En aquests casos el llenguatge pedagògic que ara utilitzem acostuma a funcionar prou bé. Ara bé, no podem oblidar mai que l'educació sempre acaba essent (o hauria d'acabar essent) una relació de proximitat o d'aproximació, cara a cara, és a dir, una *relació dual* (entre el mestre i el deixeble, entre el pare/mare i el fill/a...). És ineludible el cara a cara en educació i, per això mateix, també és ineludible l'ètica, car l'ètica és abans de res, un cara a cara deferent, asimètric. Per aquesta raó cal un altre llenguatge en educació, un llenguatge estètic. Un llenguatge no empresarial ni tecnològic, que no visqui dels conceptes, de les fórmules, de les estadístiques, sinó de la *sensibilitat*, és a dir, del *desig*, de la *compassió*, de l'*acompanyament*, del *tacte*, del *to*, del *consol*, del *plaer*... Un llenguatge en què el *com* sigui tan important com el *què*; un llenguatge que només l'art, la música, la literatura poden oferir-nos. És per això que m'agradaria convidar, d'una banda, els mestres a obrir la seva biblioteca i, d'una altra, els polítics a trencar amb el vell platonisme i deixar que els poetes i els artistes tornin a ocupar el centre de la plaça pedagògica. Moltes gràcies.

Taules rodones

Taula 1: Expressió musical

Óscar Boada

Director de música de l'Escola IPSI,
de Barcelona

Josep M. Godoy

Mestre del CEIP Sant Pau, de Figueres

Constantí Sotelo

Professor de l'IES Sant
Josep de Calassanç, de Barcelona

La nostra ponència sobre expressió musical l'hem pensada en base a unes reflexions i presentacions d'experiències lligades estretament amb el tema general de la Jornada: *Expressió, cultura i cohesió social*.

Aquests tres aspectes ens permetran aprofundir en el que s'està treballant actualment dins l'educació musical en el marc de les escoles i instituts públics i concertats del nostre sistema educatiu i mostrar, dintre de les nostres possibilitats, diferents maneres de fer i d'actuar que tenen en comú un mateix objectiu: ajudar els nostres alumnes a créixer com a persones i col·laborar en la seva educació integral, facilitant uns mitjans d'expressió que els facin sensibles i crítics alhora, mostrant-los un bé cultural que sàpiguen apreciar i descobrint-los un món on el més important és la relació entre les persones i la seva cohesió social.

Davant d'un món plenament tecnificat, les paraules *expressió, cultura i cohesió social* sembla que estiguin en constant contradicció. Sovint apreciem que aquests tres termes marxen de forma independent. Fins i tot sembla que no es necessitin.

Creiem que els tres conceptes: cultura, expressió i cohesió, lluny de contradir-se, conflueixen i es complementen.

La cultura sense expressió esdevé freda. L'expressió sense cultura esdevé muda. La cohesió sense cultura i sense expressió esdevé nul·la.

Tanmateix el títol d'aquestes tres ponències pot ser, en resum, l'ideal artístic d'una vida acadèmica.

Cal sortir al pas dels conceptes i les definicions que ens poden enganyar: *expressió*, com a identificador de cordial sense intel·lecte; *cultura*, com a identificador d'intel·lecte sense sentiments; *cohesió social* com a identificador d'atenció a la diversitat, al marge dels elements culturals i d'expressivitat. Els tres conceptes han d'anar units, tot i que cada un posseeix aquells trets típics i identificadors.

Per això, ens ha semblat imprescindible fer una breu introducció comuna en què, una vegada més, es faci una revisió general de la importància de la música en l'educació global que es pretén a les escoles i instituts.

Encara que hagin passat uns deu o quinze anys des que es va "normalitzar" la situació de l'ensenyament musical a l'educació obligatòria, encara ens veiem amb la necessitat d'explicar i d'insistir en els beneficis d'aquests aprenentatges per als infants i joves del nostre país. I no només per l'adquisició d'un llenguatge més, sinó per l'aportació que el treball musical fa en tots els àmbits del coneixement i en el desenvolupament cognitiu de les persones.

La música i el cervell

Volem fer referència a estudis en què es demostra que el cervell de les persones canvia amb l'educació musical. Cada vegada tothom és més conscient que els aspectes relatius a l'educació són molt difícils de mesurar i cenyir a uns estudis més o menys elaborats, a causa de la seva complexitat per la globalitat a què ens enfrontem en el món de l'ensenyament.

Estudis sobre neurofisiologia, amb l'ús de tècniques modernes com el magneto encefalograma (MEG), la tomografia per emissió de positrons (PET) o la imatge de ressonància magnètica funcional (fMRI), amb les quals s'han pogut visualitzar les parts del cervell implicades en les diferents tasques que desenvolupa aquest òrgan, han permès extreure diferents conclusions¹:

- Frances Rauscher suggereix que la música estimula connexions neuronals específiques situades en el centre del raonament abstracte del cervell, la qual cosa fa més intel·ligents als individus.
- Segons el doctor Schlaug, el cerebel (zona del cervell que conté el 70% de les neurones) és un 50% més gran en els músics que en d'altres grups.
- Segons un estudi de la Universitat de Hong Kong², els adults que han fet aprenentatges musicals abans dels 12 anys tenen millor memòria oral perquè tenen més desenvolupat el lòbul temporal esquerra del cervell.

¹ Jornades de la Societat per a la Neurociència, Los Angeles, març de 1999.

² Revista *Nature*, març de 1999

Schlaug (1995) exposa que "l'educació musical produeix modificacions en la connexió sinàptica³ de conjunts de cèl·lules neuronals estesos; o sigui: produeix canvis en el *software* del nostre cervell... Però també en el *hardware*: la meitat anterior del cos callós que connecta el lòbul central dret i l'esquerra és més gran en els músics que en els no músics: la quantitat de fibres que connecta ambdós lòbuls frontals s'incrementa com a conseqüència d'un entrenament precoç de la coordinació d'ambdues mans".

No cal especificar la distribució sobre la dominància lateral dels diferents aspectes de la informació que arriben al cervell, feta per Springer i Deutsch (1994)⁴, però sí cal parlar sobre la relació entre els dos hemisferis a través del cos callós, de manera que intercanvien informació i es complementen. És el que s'anomena intrahemisfericitat i interhemisfericitat cerebral. Per exemple, en els casos de memòria, el cervell treballa hologràficament.

Tal com passa amb altres fenòmens, la música no està representada pels seus elements en cèl·lules individuals que s'especialitzin en el processament d'un paràmetre musical, sinó que s'estén en moltes àrees dels dos hemisferis per mitjà de les connexions sinàptiques.

Segons Despíns⁵ (1989), "el ritme musical estimula els dos hemisferis cerebrals. (...) L'hemisferi dret rep l'estímul musical i l'esquerra interpreta i controla l'execució. (...) La música sempre serà el millor mitjà per desenvolupar i augmentar de forma adequada aquest fenomen cerebral".

És en aquest sentit que, entre les conclusions de la Societat per a la Neurociència, hi podem trobar afirmacions com les següents:

- "Hem comprovat que l'harmonia, la melodia i el ritme tenen diferents patrons d'activitat cerebral. Impliquen tant el costat dret com l'esquerra del cervell" (Parsons).
- "Els científics suggereixen que els mecanismes neuronals de la música podrien haver-se desenvolupat originalment per comunicar emocions, com a precursor de la parla".

³ Sinapsi: Regió de comunicació, per contigüitat, i de transmissió d'impulsos nerviosos per l'alliberament de determinades substàncies químiques entre l'axó d'una neurona i les dendrites o el cos d'una altra neurona (sinapsis nervioses) o entre les terminacions nervioses d'una neurona motora i el múscul (sinapsi neuro-muscular).

⁴ Springer, S.P i Deutsch, D. *Cerebro izquierdo, cerebro derecho*. Ed. Gedisa. Barcelona, 1984

⁵ Despíns, J.P. *La música y el cerebro*. Ed. Gedisa. Barcelona, 1994.

- "Les activitats de patrons cerebrals que s'assoleixen per mitjà de la pràctica musical 'esquitxen' de petites taques quasi totes les àrees del cervell. Això indica un ús més eficient i econòmic de les seves capacitats".⁶

És a dir, l'activitat musical, que integra funcions d'alt nivell, té efectes profunds i duradors sobre la manera com s'organitza el processament general de la informació en l'ésser humà.⁷

Aquesta afirmació queda demostrada en gran quantitat d'estudis realitzats en el camp de la Neurobiologia:

- S'han mesurat les representacions corticals en músics molt destres. S'ha comprovat que aquestes són un 25% més grans en els músics que en un grup de control de persones que mai havien tocat un instrument; i aquest creixement era proporcional a l'edat en què els músics havien començat a practicar.⁸
- Anàlisis comparatives entre músics i un grup de no músics demostren que la part anterior del cos callós és molt més gran en músics, sobretot en els que van començar el seu entrenament abans dels set anys.⁹
- "Els individus musicalment entrenats treuen millors puntuacions en habilitats espacials. L'entrenament musical produeix modificacions a llarg termini en el sistema del circuit neuronal, en regions principalment no relacionades amb la música".¹⁰
- L'entrenament musical pot enfortir l'aprenentatge de currículums estàndard com matemàtiques o ciències que es relacionen estretament amb el raonament tempo-espacial.¹¹
- La música té una influència sobre l'activitat, la productivitat i sobre l'increment de l'activació i l'atenció selectiva.¹²
- Un estudi realitzat a les universitats de Friburg i Salzburg sosté que els alumnes que assisteixen a classes de música obtenen millors qualificacions en altres matèries. En una mostra de 1.200 alumnes, es va observar que els que rebien formació musical aprenien més fàcilment matemàtiques i llenguatge.¹³

⁶ Altenmüller i Grünh: *La investigación de la función cerebral y la educación musical*. Revista *Eufonía* núm. 10. p. 51-76, 1998.

⁷ Asociación Pro Música. *Cerebro y Música*. Valladolid, 1999

⁸ *Increased auditory cortical representation in musicians*. Pantev, Oostenveld, Engelien, Ross, Roberts i Hoke. Biomagnetism Center, Institute of Experimental Audiology, Universitat de Münster (D)

⁹ *Neuropsychologia*, agost de 1995, p. 1047-55. *Increased corpus callosum size in musicians*. Schlaug, Jancke, Huang, Staiger i Steinmetz. Universitat Heinrich-Heine, Düsseldorf.

¹⁰ Rauscher i altres, 1997.

¹¹ *Neurol Res*, febrer de 1997. *Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning*. Rauscher, Shaw, Levine, Wright, Dennis i Newcomb. Universitat de Wisconsin (USA).

¹² Lafarga, M. *Estudios acerca de la influencia de la música en la atención y sus trastornos*. Revista *Música y Educación* .núm. 29, p. 67, 1997.

¹³ *Estudiar música mejora otras notas*. Revista *Música y Educación*. Any XI, núm. 33, abril de 1998.

Podríem allargar molt més les cites a diferents estudis sobre el tema. En el llibre de Don Campbell *El efecto Mozart*¹⁴ s'hi troben desenes d'estudis justificatius de la importància de la música per a l'aprenentatge global de la persona, però de tot plegat en podem treure una conclusió ben clara: la música juga un paper molt important en la potenciació de la intel·ligència.

La música en la integració i el tractament a la diversitat

Hem de recordar que l'ensenyament general ha de tenir presents tots els factors del desenvolupament. Si abans hem evidenciat la importància de la música en les funcions cerebrals (i, per tant, en els processos d'aprenentatge), això és d'una rellevància especial per als centres on hi ha una integració d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge, psicomotores o d'integració social.

La música és útil com a eina per tractar trastorns de la fonació, dislàlies, afàsies... mitjançant la realització d'exercicis d'articulació, dicció, relaxació, etc.

Boscaini (1987) afirma que la regularitat del ritme té, com a efecte, crear una inducció motora que condueix al naixement del moviment i, per tant, indueix a una activitat cinestèsica i després psicomotora. Aquest principi, ja fa anys que s'utilitza en la rehabilitació motora.

Sobre els trastorns de l'atenció (com, per exemple, la hiperactivitat), s'ha demostrat la "influència de la música sobre l'activitat de la productivitat i sobre l'increment de l'activació i l'atenció selectiva".¹⁵ "Els nois ADHD ho feien significativament millor amb música que amb parla o silenci".

Certes investigacions afirmen que un 8% dels nens poden tenir trastorns de llenguatge, i d'ells, més del 85% són també dislèxics. Se suposa que aquest problema s'origina per la incapacitat de processar amb prou velocitat la informació auditiva. Per això és adient un entrenament que impulsi les activitats de temporització. D'aquesta manera actualment es treballa amb teràpies de sons lents per aconseguir que aquests nens augmentin progressivament la velocitat en captar fonemes, que influirà en el reconeixement oral i més endavant en l'escrit. Tallal i Merzenich (*Science*, 1996) informen que onze nens tractats d'aquesta manera van adquirir en un sol mes la destresa en el llenguatge que sol costar uns dos anys.

¹⁴ Campbell, D. *El efecto Mozart*. Ediciones Urano. Barcelona, 1998

¹⁵ Lafarga, *Música y Educación*, 1997

La música a l'escola

En aquest apartat només farem referència a tres documents prou importants i significatius dins el marc de la Unió Europea:

El Consell Europeu de la Música, partint del principi que l'educació musical és un dret del ciutadà europeu,¹⁶ espera dels governs un increment en la formació musical a les escoles:

"Únicament a les escoles els nens i els adolescents podran rebre un ensenyament musical intens que els permeti practicar durant tota la seva vida una activitat musical autònoma i assolir un comportament musical responsable".¹⁷

"El dret democràtic a la formació inclou el dret a l'experiència artística. Per aquesta raó tots els nens i adolescents de les escoles europees haurien de rebre una formació musical que els condueixi a practicar-la durant tota la seva vida. (...) Als ulls del món, la cultura musical és un dels signes distintius més importants de la identitat europea. Els governs nacionals de la Unió Europea carreguen amb la responsabilitat de la planificació d'una futura Europa i, per tant, amb el compliment dels objectius de formació corresponents. En aparença queden àmpliament subestimats el paper integrador i la influència de la música i de l'educació musical per a les persones provinents de diferents cultures, en temes com l'organització de l'oci, la formació de la capacitat de judici i el comportament social i comunicatiu, a més de la creixent importància econòmica de la xifra de negocis musicals".¹⁸

La música a la societat

La nostra societat es troba abocada a un nou repte: la integració, a partir de la vinguda de la nova immigració, d'una gran massa social. La convivència en la diversitat, conceptes diferents de disciplina, diferents idiomes i costums són de plena actualitat als nostres centres educatius.

La necessitat de trobar una cohesió que pugui garantir la convivència, com també la continuïtat de Catalunya com a societat política i, sobretot, com a societat, culturalment parlant, ens obliga a la recerca de sistemes que puguin donar solucions als nous reptes a què s'enfronta el nostre país al segle XXI.

¹⁶ Proposta al Parlament Europeu de 13 de novembre de 1987.

¹⁷ Conclusions de la Conferència de Palerm, 1994.

¹⁸ Consell Europeu de la Música. *Formació musical per a tots*. Sessió realitzada a Bratislava, Octubre, 1994.

La música, com tot art, necessita per a la seva pràctica un ambient que permeti la correcta adquisició de les seves bases, com també del seu desenvolupament futur. Ordre, disciplina, respecte i, sobretot, perseverança. Probablement estem parlant dels quatre punts cardinals en la pràctica pedagògica. No només per a la música, sinó a nivell general, i no només escolar, sinó també social.

Les activitats de conjunt (el cant coral, el conjunt instrumental, etc.) permeten un tractament policultural tan divers com diversa és la música en ella mateixa, afavoreixen l'adquisició d'hàbits socials.

Des d'un punt de vista purament d'adquisició d'hàbits convivencials, la música pot fer i *ha de fer valer* tots els seus valors. Creiem fermament que un tractament acurat de la música a l'escola podria ajudar a afrontar les dificultats d'integració que comporta la nostra nova realitat social.

Ara bé, què és un tractament acurat de la música a l'escola? Cal tenir ben present que allò que en un principi pot ser una eina important d'adquisició d'hàbits, pot també esdevenir una raquífica arma purament decorativa, d'esbarjo o, fins i tot, de pèrdua de temps, depenent de la manera que aquesta activitat es dugui a terme.

Un mestre dinàmic i a la vegada exigent, que sàpiga imprimir el "ritme" adequat a l'activitat, posant alts els objectius, sense perdre de vista en cap moment l'instrument que té a les seves mans, obtindrà i aconseguirà que el seu alumnat es motivi i, consegüentment, adquireixi d'una manera més o menys conscient els hàbits socials desitjats, a la vegada que s'endinsa en l'univers musical.

És clar que l'entorn, el famós "entorn" que tan important és en certs clubs de futbol, marcarà, també aquí, la diferència. En aquest sentit, un bon professor sense un equip directiu convençut i sensibilitzat podrà fer molt poc. Probablement tan poc, que no arribarà a suficient i, per tant, no aconseguirà els efectes, ni artístics ni socials, que es deriven de la pràctica musical ben portada.

És lògic pensar també que com més aviat es comenci aquesta activitat i a mesura que els objectius perseguits siguin més seriosos, els resultats arribaran abans i més lluny. És difícil, encara que no impossible, cercar resultats en alumnes ja adolescents que prèviament no han tingut cap experiència musical col·lectiva, a no ser que s'integrin en un ambient molt majoritari, i ja experimentat, que els serveixi de guia.

1. Expressió

L'expressió musical a través de les trobades de corals de secundària

Constantí Sotelo i Paradela

Professor de música a l'IES Sant Josep de Calassanç de Barcelona. Fundador i coordinador de les Trobades de Corals de Secundària

1. L'educador, font de l'expressió i ànima del grup coral d'adolescents

Cal partir de la base que estem davant d'un grup coral d'adolescents. Uns adolescents que volen cantar. Que volen viure l'experiència de la música i de l'amistat. Heus ací tres elements a tenir en compte: adolescents, amistat, música. El director-educador ha de ser conscient d'aquests elements que estan en constant evolució i canvi.

L'adolescent. Els joves de les nostres corals acostumen a tenir entre 14 i 18 anys. Aquests joves reben constantment impactes emocionals. Viuen dins d'una inseguretat personal i tenen ànsia d'una amistat que acostuma a ser variable. D'altra banda, aquests adolescents estan embolcallats totalment per impactes sonors: mòbils, cd, ràdio, televisió, etc. Per tant, l'impacte sonor del cant coral ha de gaudir d'una originalitat i d'uns complements especials. Aquests seran: el cant en directe, els programes apropiats, la reunió física entre joves de diferents cursos, les sortides, les festes i celebracions, etc.

L'amistat. El primer i més important signe de l'adolescent es manifesta en l'ànsia d'estimar i ser estimat o estimada. L'adolescent necessita viure dins un clima de seguretat afectiva. Està construint el seu propi món afectiu a base d'exemples que aprecia a l'exterior i a base dels propis exemples que va descobrint i vivint per si mateix. El jove valora molt la fidelitat a l'amistat. Els lligams que es generen amb el cant coral són molt importants. El fet de reunir-se periòdicament i voluntàriament ja engendra un cert interès. El fet de cantar i comunicar sons mútuament crea una relació de "feeling", que és l'element bàsic perquè un grup de persones estigui bé fent allò que ha de fer.

La producció de sons harmònics, monòdics o polifònics crea en les persones que els generen i els senten un ambient de descans i de relaxació.

La música. És l'art de les arts. És l'element sonor més universal. És el factor de consum més usual en els joves d'arreu i de sempre. Avui, però, aquest factor adquireix unes dimensions extraordinàries i vivencials. Una fita molt important serà educar el jovent perquè descobreixi la gran força de la música. De la seva música i d'aquella altra música que poques vegades ha escoltat i que necessita que algú li ofereixi la possibilitat i l'ocasió per escoltar-la, valorar-la i estimar-la. La música per si mateixa posseeix una força màgica que cal descobrir i potenciar. La quantitat de vibracions que produïm en cantar es transmet i arriba dins nostre a través de l'oïda especialment, i també a través dels porus de tot el nostre cos. Físicament, en emetre un so determinat es posa en funcionament tot el sistema de les concomitàncies i simpaties, de manera que aquell so que escoltem fa vibrar per simpatia dins nostre les cordes vocals i tot el nostre ésser. Aquest fet físic comporta una reacció emotiva i psíquica: relax, emoció, records. Per tant, aquella cançó nova o aquella altra cantada moltes vegades comporta sempre la mateixa reacció física i psíquica. D'aquí la importància de la música com a teràpia per a moltes malalties i estats d'ànim (vegeu *Efecto Mozart* de Don Campbell, Editorial Urano).

La música com a element integrador

Cal saber que el grup coral pot ser un mitjà molt preuat d'integració i d'atenció a la diversitat. El cant coral és un element integrador per excel·lència. En efecte, la melodia és un llenguatge universal. També podem jugar amb el canvi de textos en diferents idiomes, o podem programar cançons de ritmes diferents: hispanoamericans, indús, afroamericans, espirituals negres, cançons populars d'Europa. L'educador es troba, doncs, dins l'ambient de l'adolescència, l'amistat i la música. Ha de ser conscient d'aquesta realitat. Més encara, ha de desenvolupar les seves tasques pedagògiques tenint sempre present tant la inestabilitat de l'adolescent, la sensibilitat i la capacitat afectiva, com la força emotiva de la música. Cal també ser conscient de la condició efímera de gran part de les nostres corals. Per tant, caldrà programar aquelles cançons que puguin ser interpretades amb un cert bon nivell i que no ultrapassin les possibilitats del grup coral.

L'educador-director i comunicador

Si bé hem parlat de l'educador psicòleg, cal també parlar del director tècnic. És a dir, no n'hi ha prou amb *voler fer*, cal *saber fer*.

El grup coral ha de ser conscient que davant seu hi ha un professional de la música i del cant coral. El director ha de ser coneixedor dels elements propis de la seva professió i particularment de l'especialitat del cant coral: la tècnica de l'assaig i de la interpretació, la tècnica vocal, les dinàmiques de les obres, la dinàmica del gest, etc. El

millor director és aquell que sap comunicar les vivències musicals que ell sent. En efecte, si la vista, el gest, la paraula comuniquen, la música mitjançant la vista, el gest, la paraula té una força excepcional que pot impregnar el conscient i el subconscient dels cantaires. Sovint les petjades musicals creades en aquestes condicions esdevenen perennes. Cal tenir en compte que els adolescents són "tam quam tabula rasa" (com una pissarra neta). Per tant, les impressions musicals marcades amb afecte i amb tècnica tindran vigència per sempre.

Acabaria aquest apartat amb una frase del professor Sebastià Serrano en el seu llibre *El regal de la comunicació*: "Comunica bé aquella persona que és capaç de generar actituds positives".

2. La màgia del so i de la veu

Com diu Don Campbell en el seu llibre *Efecto Mozart*: "la veu humana és un instrument de curació molt notable". La més lleugera expressió vocal fa un massatge al teixit muscular del tòrax i el fa vibrar des de dins. El fonament de la veu és la respiració. Inspirem l'aire, el transportem des dels pulmons fins a les profunditats de les cèl·lules i el tornem al món en forma de so. En moltes religions l'alè és esperit. La paraula hebrea *ruah* significa esperit diví i l'alè del mateix Déu. La paraula "veu" prové de *vox* en llatí. Les paraules angleses *vowel* (vocal), *vouch* (afirmar) i *provoke* procedeixen de la mateixa arrel. La paraula "vocació" procedeix de *vocare* (crida), i originalment significava una crida musical o rítmica. D'aquí que en totes les religions hi ha la *vox* com a fonament d'expressió: els salms dels jueus en el mur de les lamentacions; la pregària (cinc vegades al dia) dels musulmans, tot recitant versos de l'Alcorà; la recitació dels mantres per part dels budistes tibetans; la fonamentació dels cristians en "el verb", que vol dir "paraula" i que equival a Jesucrist...

D'aquí la importància de la veu i del cant. Cal tornar a fer referència al llibre del catedràtic Sebastià Serrano, tots els apartats del qual són de gran importància per a l'educador, però cal remarcar especialment els apartats que parlen de: "el poderós llenguatge dels ulls", "el miracle de la veu", "l'art més difícil: saber escoltar i "els secrets de la comunicació són els secrets de la felicitat" (*El regal de la comunicació*, Editorial Ara)

Si hem parlat de l'educador psicòleg, coneixedor de les qualitats i defectes dels alumnes adolescents, cal parlar també de director tècnic. És a dir, no n'hi ha prou amb voler fer amb tota la voluntat i estimació del món. *Cal saber fer*. Ha de ser conscient que el grup coral pot ser un mitjà molt preuat d'integració i d'atenció a la diversitat.

3. Les trobades de corals de centres de secundària de Catalunya

Objectius generals de les trobades de corals

L'objectiu primordial de les trobades de corals d'ensenyament secundari de Catalunya és promoure el cant coral i conjunt instrumental a tots els nivells en els centres de secundària. Sovint pot ser la causa perquè el grup coral-instrumental tingui una motivació de permanència, mitjançant els crèdits variables o comuns i, fins i tot, com a grup musical estable (activitats extraescolars).

Un altre objectiu, no menys important, és que tots els alumnes d'arreu de Catalunya gaudeixin d'una jornada musical, d'esbarjo i d'amistat.

Aquests han estat els objectius fonamentals que ens han mogut a la Comissió Permanent a organitzar aquestes trobades de grups corals-instrumentals d'ensenyament secundari de Catalunya.

Desitgem, finalment, que la música, la joventut i l'amistat esdevinguin una força motivadora per a la vida dels nostres alumnes.

Origen de les trobades de corals d'ensenyament secundari de Catalunya

Un grup de professors, moguts per l'interès pel cant coral i pel convenciment de la força educativa de la música, vàrem promoure l'any 1992 una trobada de corals d'instituts de secundària.

L'estructura sempre ha estat la mateixa:

- 1r. Interpretació de dues cançons a càrrec de cada coral en diferents indrets.
- 2n. Assaig i interpretació de totes les corals plegades d'un repertori prèviament escollit i adequat, amb l'acompanyament instrumental.
- 3r. Fi de festa i dinar de germanor.

L'èxit assolit ens va moure a continuar convocant aquella experiència. Únicament en els primers anys de la implantació de la reforma educativa vàrem suspendre les convocatòries. L'any 1998 es van reprendre les trobades amb el recolzament organitzatiu ple del Departament d'Ensenyament. Des d'aleshores, les trobades s'han fet en diferents comarques i ciutats, amb la necessària col·laboració de les administracions locals i de les delegacions territorials d'ensenyament.

Sinopsi de les trobades de corals d'ensenyament secundari de Catalunya

1a Trobada de Corals

- Data: dissabte, 9 de maig de 1992.
- Lloc: Teatre de l'IES Sant Josep de Calassanç, de Barcelona.
- Participants: 19 corals de Badalona (2), Barcelona (6), Castelldefels, Viladecans, Lleida; la Sènia, Molins de Rei, Tarragona, Terrassa, Igualada, Premià i Cornellà.
- Programa comú: *Pujarem dalt dels cims* (cànon a tres veus), de S. Riera; *Himne de l'alegria*, de L.V. Beethoven; *Cànon alemany*.
- Comissió organitzadora: Edmon Elgstron, Constantí Sotelo (coordinador) i Manuel Zurita.

2a Trobada de Corals

- Data: dissabte, 22 de maig de 1993.
- Lloc: Teatre de l'IES Sant Josep de Calassanç, de Barcelona.
- Participants: 12 corals de Badalona (2), Barcelona (5), Castelldefels, Viladecans, Sant Vicenç dels Horts, Gavà, Sant Boi de Llobregat i Terrassa.
- Programa comú: *Bells ulls*, *Si em dius adéu*, *La Balanguera*.
- Comissió organitzadora: Manuel Zurita i Constantí Sotelo.

3a Trobada de Corals

- Data: 30 de maig de 1994
- Lloc: Ateneu Santboià, de Sant Boi de Llobregat
- Participants: 10 corals de Badalona (2), Barcelona (3), Sant Vicenç dels Horts, Terrassa, Reus, Premià de Mar i Sant Boi.
- Programa comú: *Els fadrins de Sant Boi* (popular catalana); *Va pensiero*, cor de l'òpera *Nabucco*, de G. Verdi; *Cànon alemany*.
- Comissió organitzadora: Tomeu Janer, Constantí Sotelo (coordinador) i Manuel Zurita.

4a Trobada de Corals d'Ensenyament Secundari de Catalunya

- Data: dimecres, 29 d'abril de 1998.
- Lloc: Teatre del Col·legi Sant Joan Bosco, de Barcelona.
- Participants: 18 corals de Barcelona (6), Sant Cugat del Vallès, Reus (2), Terrassa (2), Sentmenat, Mataró, l'Hospitalet de Llobregat (2), Puigcerdà i Sant Boi de Llobregat (2).
- Comissió organitzadora: M. Josep Prats (Departament d'Ensenyament), Tomeu Janer, Constantí Sotelo (coordinador) i Manuel Zurita.
- Programa comú: *Cànon de la pau*, de F. Terrall; *John Henry* (negre espiritual); *Bon dia*, de Els Pets.

5a Trobada de Corals d'Ensenyament Secundari de Catalunya

- Data: dimecres, 28 d'abril de 1999.
- Lloc: Teatre Municipal l'Ateneu i Teatre Cercle Mercantil, d'Igualada.
- Participants: 32 corals (1.000 cantaires) de Reus (3), Gavà, Terrassa (3), Sant Boi de Llobregat(2), Lleida (2), Badalona (2), Puigcerdà, Mollet del Vallès (2), Barcelona (5), Mataró, Vilanova i la Geltrú, Olot, Viladecans, Sant Cugat del Vallès, Premià de Mar, Tortosa, Cornellà, Vilafranca del Penedès, Malgrat de Mar i l'Ametlla de Mar.
- Comissió organitzadora: M. Josep Prats (Dept. d'Ensenyament), Antònia Enrich (Regidoria de Cultura de l'Ajuntament d'Igualada), Tomeu Janer i Constantí Sotelo (coordinador).
- Programa comú: *Gia la notte s'avvicina* (3.v.m), L.V. Mf 1581 Beethoven; *Que tinguem sort* (2-4.v.m.), de Ll. Llach, arxiu C. Sotelo, harm. C. Sotelo; *Blue Moon*, de Rodgers, harm. F. Vila. Clivis. 325.
- Dinar de germanor a la Plaça de la Ciutat.

6a Trobada de Corals d'Ensenyament Secundari de Catalunya

- Data: 3 de maig de 2000.
- Lloc: Teatre Fortuny, Teatre Bartrina i Palau Bofarull, de Reus.
- Participants: 45 corals (1.500 cantaires) de l'Ametlla de Mar, Barcelona (9), Premià, Vilafranca del Penedès, Tordera, Badalona (2), Tarragona (2), l'Hospitalet de Llobregat, Viladecans, Salou, Reus (4), Terrassa (2), Sant Boi de Llobregat, Puigcerdà, Mollet del Vallès, Lleida (2), Llinàs del Vallès, la Garriga, Sant Feliu de Guíxols, Molins de Rei, el Prat de Llobregat, Canet de Mar, Sant Cugat del Vallès, Vila-seca, Mataró, Olot, Valls, Santa Margarida i els Monjos i Matadepera.
- Comissió organitzadora: Comissió Permanent: M. Josep Prats (Dept. d'Ensenyament), Tomeu Janer i Constantí Sotelo (coordinador). Comissió local: M.C. Duran (IES), Raquel Prius i Empar Pont (Regidoria d'Ensenyament de l'Ajuntament de Reus).
- Programa comú: (amb l'acompanyament de la Banda Musical de l'IES N.S. de la Candelera de l'Ametlla de Mar) *Cor d'Esclaus*, de l'òpera *La Flauta Màgica*, de W.A. Mozart; *Doeba, Doeba* (cànon en swing), de R. Veenker; *L'estaca*, de Ll. Llach, harm. a 4 v.m C. Sotelo; *Cant per a la Trobada* (estrena), de Joan Prats (lletra) i Constantí Sotelo (música); *L'hora dels adéus* (popular escocesa), harm. a 4 v.m de C. Sotelo (comiat).
- Dinar de germanor al Parc de Sant Jordi, de Reus.

7a Trobada de Corals d'Ensenyament Secundari de Catalunya

- Data: 25 d'abril del 2001
- Lloc: Auditori Enric Granados (sala gran i sala petita), Auditori de l'Escorxador i Auditori Titelles, de Lleida.

- Participants: 42 corals (1.500 cantaires) d'Alacant, Badalona (2), Barcelona (9), Berga, Canet de Mar, el Prat de Llobregat, Figueres, la Garriga, l'Hospitalet (2), Lleida (3), Mataró, Olot, Reus (3), Sant Boi de Llobregat (2), Sant Cugat del Vallès (2), Santa Bàrbara de Tarragona, Salou, Tarragona (2), Terrassa (2), Tordera, Tortosa, Vilafranca del Penedès i Vila-seca.
- Comissió organitzadora: Comissió permanent: M. Josep Prats (Dept. d'Ensenyament), Tomeu Janer (professor de música de l'IES Casanoves, de Sant Boi de Llobregat), Constantí Sotelo (professor de música de l'IES Sant Josep de Calassanç, de Barcelona, i coordinador). Comissió local: Francesc Pané (regidor d'Educació de l'Ajuntament de Lleida), Francesc Jové (director del Conservatori de Lleida), M. Glòria Peret (gerent de l'IME de Lleida), David Esterri i Jordi Morera (professors de música i plàstica de l'IES Maria Rúbies, de Lleida), Agnès Sallés (professora de música de l'IES Lladonosa, de Lleida), M. José Pérez Estrella (professora de música del Col·legi Lestonnac, de Lleida).
- Programa comú a la Plaça de Sant Joan, de Lleida: *Va pensiero*, de l'òpera *Nabucco*, de G. Verdi; *Boig per tu*, de P. Sala i C. Sabater, harm. J.Ll. Moraleda; *Besiberri dalt del llac*, de E. Sala (música) i C. Sotelo (harm.); *Cant per a la trobada*, de J. Prats (text) i C. Sotelo (música); *L'hora dels adéus* (popular escocesa), C. Sotelo (harm.).
- Dinar de germanor als Camps Elisis, de Lleida.

8a Trobada de Corals d'Ensenyament Secundari de Catalunya

- Data: dimecres, 10 d'abril del 2002.
- Lloc: Terrassa.
- Participants: Més de 2.000 cantaires de 52 corals d'arreu de Catalunya i del País Valencià: l'Ametlla de Mar, Barcelona, Sant Cugat del Vallès, Badalona, Terrassa, Reus, Mataró, Tortosa, Lleida, Figueres, Valls, la Selva del Camp, Sant Boi de Llobregat, Tordera, Canet de Mar, Vila-seca, el Prat de Llobregat, l'Hospitalet de Llobregat, Olot, Llinars del Vallès, Montcada i Reixach, la Garriga, Bellaterra, Viladecans, Salou, Berga, les Franqueses del Vallès, Tarragona, Ponts i el Campello (Alacant).
- Comissió organitzadora: Comissió permanent: M. Josep Prats (Dept. d'Ensenyament), Tomeu Janer (professor de música d'institut) i Constantí Sotelo (professor de música d'institut i coordinador). Comissió local: Pilar Carasa (representant de la D.T. del Vallès Occidental), Dolors Puig (regidora d'Ensenyament de l'Ajuntament de Terrassa), Lluís Alcalà (director del Conservatori de Terrassa), Jordi Martín (director de l'IES Torre de Palau, de Terrassa), Lydia Campà (professora de música de l'IES Torre de Palau, de Terrassa) i Lia Bou (professora de música del Col·legi El Cim, de Terrassa).
- Espais per a la trobada: Centre Cultural de Terrassa (11 corals. Directors tècnics: Lydia Campà i Constantí Sotelo); Cinema Catalunya (11 corals. Directors tècnics:

Agnès Sellès i Jordi Gibert); Cinema Club Catalunya (11 corals. Directors tècnics: Josep M. Almacellas i Dídac Moya); Teatre Alegria (8 corals. Directors tècnics: Àngels Roger i Montserrat Figuera); Teatre de la Jazz Cava (8 corals. Directors tècnics: Tomeu Janer i Jesús Silvestre)

- Cant comú al Parc Sant Jordi de Terrassa. Aquest acte va ser presidit per la consellera d'Ensenyament, Hble. Sra. Carme Llaurea Gil, i per l'alcalde de Terrassa, Il·lm. Sr. Pere Navarro. El cant comú va ser acompanyat per l'orquestra de vent del Conservatori Municipal de Música de Terrassa, dirigida per J. Martínez Colàs.
- Programa: *Gia la notte s'avvicina*, de L.V. Beethoven; *Muntanyes regalades* (popular catalana), C. Sotelo (harm.), homenatge a J. Verdagué; *Que tinguem sort*, de Ll. Llach, C. Sotelo (harm.); *Plomes al vent*, de F. Vila, homenatge a Terrassa, ciutat del jazz; *El cant de la trobada*, de J. Prats (lletra) i C. Sotelo (música); *L'hora dels adéus* (popular escocesa), C. Sotelo (harm.).
- Dinar de germanor al Parc de Sant Jordi, de Terrassa.

9a Trobada de Corals d'Ensenyament Secundari de Catalunya

- Data: 29 d'abril de 2003
- Lloc: Auditori de Barcelona.
- Comissió organitzadora: Comissió permanent: M Josep Prats, Tomeu Janer i Constantí Sotelo (coordinador). Comissió per a la 9a Trobada: Maria Serrahima i Mercè Canosa (D.T. de Barcelona Ciutat), Josep. A. Roda (inspector delegat).
- Participants: 66 corals d'arreu de Catalunya i una de Terol (2.300 alumnes).
- Concert únic: El concert va ser l'únic acte global de la jornada i tingué lloc a l'Auditori. Va ser presidit per la consellera d'Ensenyament, Hble. Sra. Carme Laura Gil i Miró i hi van assistir també el director general d'Ordenació Educativa i el president de l'Auditori.
- Programa: Totes les corals juntes, amb l'acompanyament de la JONC, van interpretar *Cançó d'amor i de guerra* (preludi al primer acte), de R. Martínez Valls; *Va pensiero*, de l'òpera *Nabucco*, de G. Verdi, Josep Roda (director); *Can't help falling in love*, de G. Weiss, M. Carme Duran (directora); *Escolta-ho en el vent*, de B. Dylan, C. Sotelo (harm.), Tomeu Janer (director); *Balaio* (popular del Brasil), H. Villa-lobos (harm.), M. Rosa Sanahuja (directora); *Cànon de la pau*, de F. Terrall, M. Carme Duran (directora); *La Balanguera*, d'A. Vives, Tomeu Janer (director); *Cant per a la trobada*, de C. Sotelo (música) i J. Prats (lletra), Constantí Sotelo (director); *L'hora dels adéus*, (popular escocesa), C. Sotelo (harm. i direcció).
- En acabar el concert, tots els participants en la 9a Trobada (2.300 alumnes i 130 professors) es traslladaren a l'espai obert de l'Estació del Nord de Barcelona, on tingué lloc el dinar de germanor.

10a Trobada de Corals d'Ensenyament Secundari de Catalunya

- Data: 28 d'abril de 2004.

- Lloc: Tarragona.
- Comissió organitzadora: Comissió permanent: M. Josep Prats, Tomeu Janer i Constantí Sotelo (coordinador). Comissió per Tarragona: Vicenç Abellan (cap de programes educatius de la D.T. de Tarragona), Zacaries Henar (inspector), M. Carme Duc (regidora d'Ensenyament de l'Ajuntament de Tarragona), Remei Tell (professora de música de l'IES Martí i Franqués).
- Participants: 60 corals (2.000 alumnes de 12 a 18 anys) pertanyents a les Delegacions Territorials de Lleida, Barcelona-ciutat, Barcelona-comarques, Baix Llobregat-Anoia, Tarragona, Girona, Vallès Occidental, Vallès Oriental i Terres de l'Ebre. També hi van participar tres corals de El Campello (Alacant), Silla (València) i Terol.
- Espais per als concerts individuals: Auditori de l'IES Vidal i Barraquer, Auditori de la Fundació La Caixa, Auditori del Palau de C. Eutyches, Auditori de l'Antiga Audiència, Auditori de la Facultat de Ciències de l'Educació, Auditori de la Caixa de Tarragona, Auditori de la Facultat de Ciències Jurídiques (URV), Auditori de l'IES Martí i Franqués, Auditori del Centre C. Sant Salvador, Auditori del Centre C. Sant Pere i Sant Pau.
- Concert de cloenda: Totes les corals plegades es van reunir a l'Auditori de Camp de Mart. El concert va ser acompanyat per la Banda Juvenil Municipal de Tarragona. Aquest acte central va ser presidit per la consellera d'Ensenyament i l'alcalde de Tarragona.
- Programa: *Amparito Roca* (pasdoble), de J. Teixidor; *Ecce gratum* (de Càrmina Burana), de C. Orff; *Let the river run*, de C. Simon, harm. C. Sotelo; *El meu avi* (havanera), de J.Ll. Ortega-Monasterio, harm. F. Vila; *Bon dia*, de Els Pets, harm. S. Brotons; *El cant de la trobada*, de J. Prats (text) i C. Sotelo (música); *L'hora dels adéus* (popular escocesa), harm. C. Sotelo.
- Dinar de germanor als jardins de Camp de Mart.

Aquest curs ens plauria molt fer la trobada a Girona.

Projectes de futur

- Potenciar els intercanvis entre nosaltres mateixos i amb altres Comunitats Autònomes. És molt convenient que les corals dels diferents centres i ciutats puguin fer intercanvis i fer alguna trobada que podria servir d'assaig per a la trobada general.
- Potenciar el nivell musical tant dels cantaires com dels directors.
- Elaborar un arxiu amb partitures adients al tipus de cantaires: alumnes de secundària. (Aquesta tasca ja està iniciada, fruit dels programes de les trobades de corals.)

Finalment, remarcuem que s'ha complert un objectiu principal i primordial, que era potenciar els grups corals en els centres de secundària. Ara, però, ens cal assenyalar i aspirar a assolir altres fites: perfeccionar les veus i potenciar les interpretacions polifòniques, com també el perfeccionament dels professors-directors.

4. Conclusió

Podem afirmar categòricament que el cant coral en general i les trobades de corals en particular generen una veritable màgia d'emoció i de joia. Això mateix pot ser la base de pau, d'unió i de respecte entre les diferents cultures.

Desitgem que en els centres escolars de secundària hi hagi sempre uns conjunts musicals i corals. Volem també que aquest desig sigui present en l'ensenyament primari (és lloable la iniciativa dels dos certàmens de corals a primària) i que continuï en l'ensenyament universitari.

Si la música és un llenguatge universal que dona vida, ens cal estar oberts per rebre aquest missatge que ens farà feliços.

2. Cultura

L'experiència musical a IPSI

Óscar Boada

Director de música de l'Escola IPSI,
de Barcelona

Ipsi, una escola privada-concertada de l'Eixample barceloní amb més de quaranta anys de vida, té en l'actualitat 1.500 alumnes. Escola catalana i de pedagogia activa des dels seus orígens, dedica una important atenció a l'educació musical, com també a l'aprenentatge de la música. Dues activitats que poden semblar sinònimes però que en realitat són dos conceptes diferents, malgrat que complementaris.

L'educació musical a primària, que es troba precedida per una introducció realitzada a Educació Infantil, es divideix en tres etapes:

Etapla 1: 1r i 2n de primària: Música amb instruments de percussió i veu. Aprenentatge bàsic de la lectura musical i dels elements de fonació.

Etapla 2: 3r i 4t de primària: Lectura musical, audició i cant coral. El projecte de cant coral inclou l'execució pública d'una cantata acompanyada de conjunt instrumental. S'insisteix especialment en l'adequada emissió, com també en la cura de la veu.

Etapla 3: 5è i 6è de primària: Introducció al teclat electrònic. Inclou elements de lectura musical en claus de sol i fa. Durant cada curs, els alumnes executen al voltant de deu peces diferents a dues mans.

A ESO, hi tenim dues etapes diferents:

Etapla 1: 1r d'ESO. Dividit en tres trimestres:

1r trimestre: Conjunt instrumental amb teclats. Obres de diversos autors;: Purcell, Bach, cançons pop, etc.

2n trimestre: Composició de cançons pop. Composició de text i música a partir dels acords bàsics.

3r trimestre: Apreciació Musical: una visió general del fet musical, amb especial atenció a l'audició. Es donen a conèixer conceptes com harmonia, forma, contrapunt, orquestració, etc.

Etapla 2: 3r d'ESO:

Apreciació Musical i història de la música.

La música extraescolar

L'aprenentatge de la música a nivell extraescolar està a càrrec de l'anomenada Escola de Música. Amb un total de 223 alumnes que estudien un instrument (15% del total d'IPSI) i un total de 200 que participen en alguna de les activitats corals (13%) l'Escola de Música proporciona les activitats següents:

- Instrument: Grup de Campanes, Percussió, Clarinet, Flauta, Violí, Guitarra i Piano.
- Lectura Musical
- Cant Coral:
 - Cor Bartók 1: Alumnes de P-4 (2 sessions setmanals de 35')
 - Cor Bartók 2: Alumnes de P-5 (2 sessions setmanals de 35')
 - Cor Kodály: Alumnes de 1r de primària (2 sessions setmanals de 40')
 - Cor Mozart: Alumnes de 2n i 3r de primària (2 sessions setmanals de 40')
 - Cor Corelli: Alumnes de 4t a 6è de primària (2 sessions setmanals de 60')
 - Cor Vivaldi: Alumnes de 5è a 2n de batxillerat (5 sessions setmanals de 55')

Els horaris d'aquesta activitat són sempre als migdies durant l'estona de la mitja pensió.

L'entrada als cors Bartók, Kodaly, Mozart i Corelli és lliure, no hi ha selecció. Malgrat això, als alumnes amb problemes foniatrics severos o d'entonació se'ls assessora per tal de poder solucionar-los. Així, doncs, si un alumne de set anys no té encara clara l'entonació, se li aconsellarà que realitzi, prèviament a l'activitat coral, algun tipus d'activitat instrumental (percussió, bàsicament, encara que també és adequat l'aprenentatge del teclat electrònic o del piano) que li proporcioni una bona referència auditiva.

L'entrada al Cor Vivaldi, grup emblemàtic de l'Escola, sí que es produeix a partir d'una petita selecció. Els alumnes que el director del Cor Corelli, conjuntament amb el director de l'Escola de Música, creu que poden estar preparats per ingressar al Cor Vivaldi, són convidats a participar-hi en període de proves (això vol dir que assisteixen a tres assaigs del Cor Vivaldi mentre continuen assistint a les activitats del Cor Corelli). Han de seure amb un cantaire experimentat que els serveix de guia i assistir, setmanalment, a una sessió individual de quinze minuts de tècnica vocal. Es tracta d'aprendre l'ofici: seguir la partitura, no perdre la concentració, adquirir uns certs hàbits socials, etc. Quan el director del Cor considera que estan suficientment preparats (temps que pot oscil·lar entre un mes (extraordinari!) i dos anys (extraordinari!!)) són convidats a participar ja als concerts i es contacta amb els pares per tal d'explicar-los el funcionament del Cor.

El Cor, que realitza anualment una mitjana de 60 concerts (participació en les òperes del Gran Teatre del Liceu, concerts, viatges, festivals, enregistraments...), treballa durant el curs un mínim de quatre repertoris diferents, un dels quals és sempre una o dues obres amb participació orquestral (*Glòria* de Vivaldi, *Vesperae* de Haydn, *Vesperae solenne de confessore* de Mozart, etc) Els estils són molt diversos: des de la música de Victoria a la música contemporània. De l'òpera al jazz. Malgrat l'elevat nombre de concerts procurem fugir de la convencionalitat i de la repetició. En aquest sentit volem transmetre la creença que cada concert, malgrat que el repertori pugui ser el mateix, és una oportunitat nova per a la comunicació: nou públic, nou lloc, nou ambient. Un concert no ha de ser mai un exercici de repetició, per ben fet que pugui estar. La música és i ha de ser sempre estimulant!

La música de qualitat com a factor integrador

La població que assisteix a IPSI forma part del que podem anomenar "classe mitjana", en el seu sentit més ampli. En la seva majoria, es tracta de famílies veïnes de l'Eixample que tenen la llengua catalana com a llengua familiar, o no, i que busquen un ensenyament de qualitat per als seus fills.

Els alumnes que assisteixen als diferents cors, són, també en la seva majoria, alumnes interessats en la música, encara que d'una manera molt general.

Què és el que fa que aquestes noies (i algun que altre noi, ai!) acceptin la disciplina necessària per al desenvolupament correcte d'aquesta activitat? La resposta és, sense cap mena de dubte, la música. O millor dit: la MÚSICA, així en majúscules. En efecte, quan alguna de les nostres cantaires finalitza la seva estada entre nosaltres i ens agraeix, ja sigui per escrit o verbalment, l'experiència que ha suposat per a ella la participació al Cor, no es recorda tan dels aspectes lúdics (viatges, moments divertits, etc.), sinó de la música que ha pogut conèixer. De la MÚSICA que ha pogut col·laborar a construir. Per tant, en el nostre cas, i penso que això és pot extrapolar a qualsevol situació social, **la música és el factor de cohesió que ens permet l'existència com a col·lectiu**. Recentment he tingut l'experiència de poder compartir MÚSICA amb tres col·lectius corals de tres països diferents (Bulgària, Polònia i Suïssa) amb interessos i, fins i tot, nivells ben diferents, i els resultats han estat extraordinaris. A la fi del taller, les cantaires realment interessades en la música estaven exultants! Només la música ben feta, i els sentiments que se'n deriven, pot aconseguir aquesta unió en un objectiu comú. Només la música de qualitat pot fer unir així els sentiments humans! **Cal que trobem la manera de poder fer entrar la gran música a les nostres escoles!** Qui ha decidit que és imprescindible conèixer Cervantes, Espriu o Pla, però que no cal saber res de Strauss, Mahler o Mompou? Són potser més importants els primers que els segons? Deixem de parlar de la tradició musical a Europa com un referent

inabastable. La tradició és quelcom que es concentra en un temps i un espai determinat. Josep Anselm Clavé no es va queixar de la manca de tradició coral obrera: la va crear! I va arribar fins allí on els seus coneixements li van permetre, però globalment va aconseguir el seu objectiu: la música com a gran amalgamador social. Si va ser possible en temps de Clavé, és també possible als anys 2000! Cal que ens posem a fer tradició ara mateix. No hi ha excusa possible!

L'atenció a la diversitat: Sentir-se part d'un tot, tot sentint-se individualitat és la clau de l'èxit.

Un cor és un col·lectiu humà. Ara bé, és de vital importància que cadascun dels integrants del cor mantingui la seva individualitat, tot sabent-se adaptar al grup. Només així podran considerar-se part integrant del tot, d'una manera activa i responsable. Si, per la raó que fos, es perdés aquest sentit d'individualitat i cada cantaire arribés a sentir-se només com una peça sense importància de l'engranatge, llavors el funcionament no seria l'adequat, ni musicalment ni humanament. No hi hauria manera de portar a terme un projecte mínimament engrescador.

Els integrants del cor han de sentir-se peces imprescindibles de la maquinària total. M'agrada fer la comparació amb les tecles del piano. Algú pot imaginar-se un concert amb un piano al qual li manquen tecles? Ni que sigui una sola tecla? Així d'importants, tècnicament, han de ser els membres d'un cor!

Els pares són igualment importants. Si aconseguim que entenguin el cor com una activitat musical educativa que constitueix un reforç educatiu vital per als seus fills i filles, tindrem guanyat un tant per cent molt important de la nostra batalla.

Els eixos transversals. La "cultura del detall"

És clar que la música és una bella art. Una creació pictòrica és interessant o bella per ella mateixa, però el cas és que sempre li posem un marc...

M'agrada fer la comparació següent: algú pot pensar en menjar-se una exquisitesa en un plat de plàstic i beure el millor *champagne* francès en got de paper? Naturalment que és possible, però els resultats no serien, ni de bon tros, els esperats. Els detalls són més importants quan més alta és la qualitat del que anem a fer. Per això insistim en el que el pedagog i fundador d'IPSI, Antoni Amorós, anomena la "cultura del detall". És clar que la pròpia qualitat de la música ens porta a adquirir uns hàbits socials adequats al nivell del que estem oferint. Podem imaginar un gran artista que en entrar a l'auditori no saludés al personal de servei? És imaginable, però diríem que "no fa joc". O que no anés vestit *ad hoc*? És imaginable (Friederich Gulda, per exemple...)

però no... no em convenç! O que dalt de l'escenari resultés antipàtic i distant. És imaginable, però...no funciona!

Tot això forma part de la "cultura del detall". Recordo que als primers anys que començàvem a viatjar la nostra lluita diària era aconseguir que els cantaires diguessin: "Bon dia", "bona nit", etc. Això va costar sang, suor i, fins i tot, alguna llagrimeta... Però ara ja forma part de la tradició, ja només cal fer el manteniment. (Ull! No ens oblidem mai del manteniment! Abans de sortir de viatge...) O bé que quan se'n van amb els seus pares, després de dies i dies de convivència amb nosaltres, ens diguin: "Adéu!" (...i potser "gràcies"?). Això que sembla tan senzill, s'ha d'ensenyar als cantaires que arriben nous (les altres ja ho fan totes, sense excepció) . Simplement... no hi estan acostumats.

I quan algú els felicita... Els vam haver d'ensenyar que quan algú els felicités, havien de mostrar agraïment, somriure, etc. No estaven preparats per a tot el que suposava la MÚSICA que anaven a fer, que no només són notes sense acompanyament, sinó que la "guarnició" hi juga, també, un paper important. Quan Igor Stravinsky parlava, a la seva *Poètica Musical*, que la música només eren relacions intervàliques sense cap possibilitat d'expressar res extra musical, ben segur que no tenia en compte els factors socials que acompanyen tota activitat musical (ben mirat, Stravinsky, que, entre altres coses, diuen que pegava la seva dona quan s'equivocava al piano, no era pas un exemple de comportament ètic, però això és un altre tema...)

L'aprenentatge de l'elegància, en el seu sentit més global, no és un ensenyament menor. I, a part d'actituds més o menys externes (elegància en el vestit, en els moviments, a l'escenari, amb el públic...), es projecta o, més ben dit, s'ha de projectar també en les actituds diàries. La generositat forma part, també, d'aquesta elegància. Saber ser generosos, saber donar les gràcies, saber dir la veritat sense ferir (si és possible), saber-se administrar parcament però sense misèries (els nens i adolescents, que poden ser molt generosos globalment, es comporten sovint amb molt poca elegància en temes monetaris... millor no tocar-los la butxaca!) és quelcom que ha d'anar indissolublement unit a l'activitat artística de nivell, i més si aquesta és en mans de gent jove que es troba en ple procés formatiu.

Algú dirà que això és feina dels pares. I tant que sí! Però -atenció!-, també és feina nostra! I quan nosaltres treballem, els pares no hi son pas, encara...

Els temps no són fàcils. La societat sembla demanar més i més als ensenyants i menys i menys als pares. Ens omplen de responsabilitats i de noves exigències legals. La temptació és forta:

- "No fem sortides, que podem prendre mal";

- "Això no ens toca, no és la nostra responsabilitat";
- "Què diran els pares?"

Estem educant. I si educar vol dir conduir, hem de conduir! Prenent tota classe de precaucions, però amb convenciment, amb la seguretat que dóna conèixer el camí!

Coda: Una proposta per al segle XXI

Estem convençuts de l'alta utilitat de l'educació i l'ensenyament musical com a eines no tan sols culturals sinó també cíviques. Ja n'hem explicat els avantatges i la nostra experiència com a escola. No hi ha cap raó per la qual aquesta no pugui ser portada a d'altres escoles del país, generant els mateixos beneficis que ens pugui generar a nosaltres. Comencem primer amb uns pocs centres que tinguin un o uns bons professors de música i un equip directiu sensibilitzat. Al cap de cinc anys -no és aquesta una labor que requereixi molt temps- podrem fer balanç. En pocs anys es notaran els resultats i l'exemple de les escoles pioneres podrà ser imitat per la resta de centres.

Si penseu que en les vostres condicions tot això que he explicat no és possible de portar-ho a terme, sempre podeu canviar les condicions. Nosaltres ho vam fer i, després de tot, si amb nosaltres ha estat possible, potser serà difícil, però és possible per a tothom!

3. Cohesió social

És realment la música una eina de cohesió social?

Josep M. Godoy

Mestre del CEIP Sant Pau, de Figueres

Què millor per als alumnes nouvinguts que ignoren la llengua i que no entenen els missatges d'una societat que tot just comencen a descobrir? Per a què ha de servir l'art? Per comunicar, per relacionar, per expressar, per commoure, per obrir canals, per cantar, per ballar, per dibuixar, per aprendre, per interpretar, per sentir, per riure junts amb els que no els entenen.

S'ha parlat molt i s'ha escrit molt sobre els canvis que hi ha d'haver a l'escola per adaptar-nos a les noves estructures i necessitats de la societat del segle XXI i estem veient com n'és de difícil posar a la pràctica, en el dia a dia de l'escola, les propostes que ens arriben. Són moltes les raons: l'estructura curricular, l'organització escolar, la voluntat dels docents... Ara no és el moment d'analitzar-les, però podem fer una reflexió sobre el paper que hi està jugant i les perspectives de futur que l'educació musical té en aquest marc educatiu que hem de repensar.

Els pocs anys de presència de la música en el sistema educatiu del nostre país ha afavorit dues situacions totalment contraposades i antagòniques. D'una banda, ens trobem amb una àrea de poc reconeixement social, dins i fora de l'escola, que ha hagut de crear-se un estatus a base d'anys i demostrar els resultats amb concerts, festivals i festes a cada un dels centres. El mestre o professor de música, sol a la majoria d'escoles i instituts, ha treballat amb més de 400 alumnes per any intentant mostrar una part de la cultura musical autòctona i forània; ensenyant cançons, instrumentacions i danses; iniciant l'aprenentatge del llenguatge musical; i tot això, amb una hora de docència per setmana!

D'altra banda, aquesta "joventut" de l'àrea en el sistema educatiu ha permès tenir un poder d'adaptació més gran a les necessitats que s'han anat presentant als centres. Els mestres i professors de música hem estat capaços de relativitzar les prescripcions normatives sobre els objectius a assolir i a molts centres s'ha anat creant un currículum paral·lel adaptat totalment a la realitat del barri o població. Val a dir que en aquest aspecte hi ha ajudat molt la inaccessibilitat dels objectius establerts en el currículum oficial a causa de les condicions de treball a moltes escoles.

Podríem fer la comparació de la música enfront qualsevol altra àrea: l'Administració, els ensenyants i les famílies coneixen "de tota la vida" què és allò que l'alumne ha de

saber en acabar cada una de les etapes. L'obligació de l'Administració és garantir allò que és normatiu. La preocupació dels ensenyants és assolir els objectius del currículum (per a molts: haver acabat el curs havent "donat" tot el llibre). Les famílies volen que els seus fills adquireixin aquells coneixements que ells havien adquirit en la seva època d'estudiants.

Per sort (alguns poden pensar que per desgràcia), la música queda al marge d'aquesta pressió a causa dels pocs anys de presència a les escoles i, massa sovint, els únics preocupats pels resultats acadèmics són els mateixos mestres i professors de música.

A partir d'aquest posicionament, que fa de la música una àrea innovadora i moldejable, l'educació musical, tot i la seva minsa presència a l'horari escolar, s'ha presentat com una eina importantíssima de cohesió social, ajudant a mostrar la igualtat d'oportunitats i destreses als alumnes, permetent la integració i participació de l'alumnat nouvingut al grup-classe, desenvolupant destreses afavoridores per a les altres àrees, permetent un coneixement directe de la cultura del nostre país, etc.

D'exemples n'hi ha molts. A totes les jornades i cursos dels últims anys ens presenten experiències que remarquen la importància de la integració social i la interdisciplinarietat de l'àrea de música. De ben segur que a cada escola podríem trobar pràctiques concretes que ens podrien servir per justificar els raonaments presentats anteriorment. Tots treballem en aquesta direcció i m'agrada pensar que els ensenyants de música hi esmercem grans quantitats d'esforços per millorar la qualitat de les relacions humanes.

Si em permeteu, però, voldria presentar-vos l'experiència que ja fa quatre anys que estem desenvolupant a Figueres i que, tot i iniciar-se a l'escola, troba el seu sentit dins un projecte educatiu de ciutat. És una experiència humil, amb uns recursos limitats (molt semblant al que estem acostumats a fer als nostres centres), però que, potser sense voler-ho, ha esdevingut una important eina de cohesió social per als alumnes i les escoles que hi intervenen (últimament totes les de la ciutat).

La idea de fer una trobada de música va sorgir amb l'interès de fer una activitat de cançó que no impliqués una competitivitat entre els centres.

A més ja s'havia començat a fer una activitat de final de primària organitzada pels especialistes d'educació física i semblava que funcionava molt bé.

Al final es va acordar amb l'Ajuntament fer una trobada conjunta dels alumnes al final de cada cicle:

- Cicle Inicial (2n): Trobada de danses tradicionals catalanes
- Cicle Mitjà (4t): Trobada de cançó
- Cicle Superior (6è): Trobada d'esports

En un principi és volia "copiar" el model d'altres poblacions on s'organitza una cantata, però al final vam determinar que seria massa complex i amb un pressupost que l'Ajuntament no podia assumir, per la qual cosa vam determinar l'estructura organitzativa que tot seguit us presentaré.

A principi de curs s'organitza una reunió entre els mestres de música i la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament (solen venir-hi la regidora i una tècnica del Departament d'Educació). En aquesta reunió s'acorda el tema de la trobada i l'agrupació de les escoles, i també es comencen a proposar ja diferents títols de cançons.

Per tal de defugir possibles comparacions i eliminar la competitivitat, i alhora treballar els valors de col·laboració i amb l'interès de compartir la música entre les diferents escoles, es va escollir el sistema de cantar dues cançons per grup d'alumnes juntament amb una altra escola. Això vol dir que, per exemple, en una escola de dues línies, els alumnes de 4t A canten dues cançons amb els alumnes de 4t A d'una altra escola i els de 4t B en canten dues de diferents amb els de 4t B d'una tercera escola.

En principi, l'agrupació d'escoles es feia per proximitat, per facilitar el desplaçament a l'hora dels assaigs (se'n solen fer un o dos com a màxim), però aquest any hem iniciat l'experiència d'assajar per videoconferència. Aquest sistema caldrà millorar-lo per solucionar petits problemes tècnics de so i esperar que millori la velocitat de connexió, ja que ara hi ha un retard considerable en la sincronització del so que se soluciona amb bona voluntat. En tot cas, aquest primer acostament a l'assaig "virtual" ha servit perquè els alumnes puguin escoltar aquelles mateixes cançons que ells han après, cantades per un altre grup d'alumnes de la seva mateixa edat.

De reunions per organitzar aquesta trobada, només se'n fan dues més. Una, al segon trimestre, en què s'acaben de decidir les cançons que cantarà cada grup d'alumnes, i una altra, unes setmanes abans de la cantada, en què ens trobem amb el pianista encarregat d'acompanyar totes les cançons per acordar els aspectes estrictament musicals (estructura de les cançons, entrades, tonalitats i tempos).

La trobada se sol fer a l'última setmana de curs al Teatre Municipal el Jardí, de Figueres, i és oberta al públic en general (pares, mares i qui vulgui). Els alumnes ocupen la platea del teatre (uns 450 nens i nenes) i els pares se situen als pisos superiors.

L'Ajuntament s'encarrega de fer els programes en paper, en els quals, a part de l'ordre de les actuacions, s'hi sol posar frases i escrits relatius al tema escollit.

L'Ajuntament també regala una samarreta a cada alumne/a de 4t amb el logotip i el títol de la trobada, per tal de tenir un element visual d'unificació.

Per a les escoles es fotocopia un dossier amb les partitures de totes les cançons interpretades per tal d'anar creant un fons musical per a cada centre.

Per cloure l'acte es canta una cançó conjunta entre tots, però en aquesta ocasió els alumnes no pugen a l'escenari per raons òbvies d'espai i ho fan directament des del seu lloc, seguint la direcció d'un mestre que se situa a l'escenari.

Cal tenir en compte que a Figueres actualment hi ha un total de vuit escoles públiques i tres de concertades, amb un total de 18 grups de 4t de primària, la majoria dels quals superen els 25 alumnes. Això vol dir que fem nou agrupacions i un total de divuit cançons, a més del cant comú.

La durada de l'acte és d'una hora aproximadament, sempre depenent de si el presentador/animador fa més o menys espectacle entre actuació i actuació.

La valoració que se n'ha fet cada any ha estat positiva, tant pel que fa al sistema organitzatiu, que minimitza reunions i assaigs, com pel que fa referència al dia concret de la trobada, que és àgil, amè i molt interessant per als alumnes, ja que és una manera de compartir un treball desenvolupat a l'aula, exterioritzar-lo i comprovar que la música és un llenguatge comú i a l'abast de totes les persones.

Un aspecte que pensem millorar, i intentarem aconseguir-ho a les properes edicions, serà incrementar en un dia els assaigs amb les altres escoles (actualment només se'n fa un) i provar de fer una visita a cada un dels centres. Això millorarà la qualitat interpretativa i l'aspecte relacional de la trobada.

Per poder assolir aquest objectiu només ens falta aconseguir una complicitat més gran dels equips directius i dels tutors de les classes a l'hora d'organitzar horaris de l'escola.

Un altre aspecte que procurarem emfatitzar serà el treball interdisciplinari de l'activitat. Ara ja s'està fent en determinades escoles, però l'interès està en crear un dossier paral·lel a l'estrictament musical, que faciliti la tasca de reflexió a les aules i en diferents àrees.

La meva valoració personal és que em sembla molt important la realització d'una activitat d'aquest tipus pel que representa a diferents nivells:

1. Per a la ciutat: implicació de l'Ajuntament en un projecte educatiu coherent i de suport a la relació entre les escoles.
2. Per a l'escola: obrir-se a les altres facilitant el moviment dels alumnes (visita a les altres escoles) i participant en un projecte de ciutat.
3. Per a l'àrea: aprofitar totes les possibilitats per donar a conèixer l'educació musical com un bé cultural important que facilita la relació entre les persones i entitats.
4. Per als alumnes: donar l'oportunitat a molts nens i nenes de pujar a un escenari i implicar-se directament en una producció musical.

Conclusió

Com he dit abans, podríem trobar molts exemples d'activitats interessants per millorar la cohesió social. Crec que aquesta ajuda a millorar altres aspectes de relació que no són els estrictament d'alumnat.

Molt sovint, segurament sense pensar-hi, estem obcecats en el nostre centre de treball, en la millora de les activitats que s'hi realitzen, en l'organització interna... Activitats d'aquests tipus ens ajuden a millorar també la relació entre les diferents escoles i mestres, qüestió que em sembla molt important.

Tots treballem amb el mateix objectiu: ajudar al creixement personal dels alumnes, i això implica també la relació i el coneixement d'altres realitats del nostre entorn, valorar-les i respectar-les.

Síntesi del debat de la taula 1

La senyora Anna M. Duran, coordinadora de la taula, comença la sessió amb la presentació dels ponents i destaca l'oportunitat de diàleg enriquidor que ofereix la presència a la sala de representants dels diferents sectors que intervenen en l'àmbit de l'educació a Catalunya. Tal com s'esmenta al document del Consell Escolar de Catalunya, la situació de l'ensenyament musical ha millorat a partir de la LOGSE, però cal potenciar-lo per aconseguir un tractament curricular equilibrat amb les altres àrees i amb continuïtat entre els diferents nivells, que faci possible la trobada entre els diferents llenguatges mitjançant projectes interdisciplinaris, per tal d'aconseguir que l'alumnat pugui conèixer totes les expressions artístiques i gaudir-ne. L'ensenyament i la pràctica musical impliquen relacions humanes entre professorat i alumnat i contribueixen a la cohesió social, al creixement personal i a l'educació integral de la persona.

El senyor Josep M. Godoy fa una introducció conjunta a l'exposició d'experiències que faran el senyor Constantí Sotelo, el senyor Oscar Boada i ell mateix. Fa notar la importància de la música com a potenciadora de la intel·ligència, com a eina per tractar trastorns del llenguatge i del moviment i com a facilitadora de les actituds d'ordre, disciplina, respecte i perseverança, punts cardinals de la pràctica pedagògica. L'escola és l'únic espai on nens i adolescents poden rebre un ensenyament musical intens que els permeti practicar durant tota la seva vida una activitat musical autònoma i assolir un comportament musical responsable. Per tant, la música no ha de ser un element decoratiu del currículum i requereix mestres dinàmics i exigents i, sobretot, el suport de tot el claustre de professors.

A continuació, el senyor Constantí Sotelo presenta la ponència *L'expressió musical a través de les trobades de corals de secundària*. El senyor Sotelo és professor de música des de fa 32 anys, fundador de corals en cadascun dels tres instituts en què ha treballat i, des de 1992, membre de la comissió coordinadora de les trobades de corals de secundària, que enguany han arribat a la desena edició, amb més de seixanta centres i més de dos mil alumnes participants.

Exposa que l'educador ha de ser font de l'expressió i ànima del grup coral d'adolescents. L'adolescent rep constantment impactes emocionals, viu en un estat d'inseguretat personal i té ànsia d'amistat. Els lligams que es generen en el cant coral, tot cantant i comunicant missatges mitjançant sons harmònics, monòdics o polifònics, omplen la necessitat d'amistat en un ambient de descans, relaxació i afecte, que s'utilitza, entre d'altres, en musicoteràpia per a moltes malalties i estats d'ànim. El cant coral pot ser també un mitjà d'integració i d'atenció a la diversitat. La melodia és un llenguatge universal.

D'altra banda, el repertori musical pot abastar textos en diferents idiomes i ritmes: hispanoamericans, hindús, afroamericans, espirituals negres, cançons populars europees, etc. Es poden trobar cançons adients que puguin ser interpretades amb un cert bon nivell i que no ultrapassin les possibilitats del grup coral ni les del director, que ha de ser un bon educador/psicòleg, però també un bon director tècnic: no n'hi ha prou amb *voler fer*, cal *saber fer*.

El ponent acaba l'exposició amb el visionat dels cartells anunciadors de cada una de les deu trobades de corals de secundària i amb un recordatori de les seves dades principals.

El senyor Oscar Boada presenta *L'experiència musical a IPSI*, centre del qual és director de música. Invita els presents a reivindicar la música a l'escola, tant una educació musical sensibilitzadora com un ensenyament més aprofundit. En el text escrit de la ponència es detalla l'organització de l'aprenentatge musical a IPSI, tant dintre de l'horari lectiu com de l'extraescolar.

Considera que l'art musical és fonamental a la cultura occidental, però en els sistemes educatius de casa nostra, a diferència dels països del centre i el nord d'Europa, no se li ha donat la importància necessària. No hem seguit el model de Grècia, sinó el de Roma, que va deixar la música en mans d'esclaus especialistes. Cal que deixem entrar la música a l'escola i que ho fem d'una manera seriosa, si no volem que les nostres orquestres segueixin plenes de músics estrangers.

El senyor Josep M. Godoy, mestre del CEIP Sant Pau, de Figueres, presenta la ponència *És realment la música una eina de cohesió social?* Diu que el sistema educatiu està trobant dificultats per adaptar-se a la societat actual i, pel que fa a la música, creu que hi té poca presència, el professor de música treballa en solitari i té poc reconeixement social, tant a dins com a fora de l'escola.

La música ajuda a la cohesió social, ja que fomenta la igualtat d'oportunitats, fa possible una integració i participació ràpida en el grup, desenvolupa destreses que afavoreixen l'aprenentatge en altres àrees i facilita la immersió cultural.

El ponent presenta l'experiència de la Trobada de cançó de quart a Figueres, organitzada, amb la col·laboració de l'Ajuntament, entre vuit escoles de primària amb 18 grups. La valoració de l'experiència és molt positiva, ja que permet la relació d'alumnes i professors de diferents centres i fa adonar-nos que massa sovint ens limitem a l'àmbit del nostre centre i que conèixer altres realitats del nostre entorn també pot ajudar-nos en l'assoliment del nostre objectiu d'ajudar al creixement personal dels alumnes.

En el debat posterior a l'exposició de les ponències hi ha 21 intervencions dels assistents, que són una trentena. Les persones que demanen la paraula pertanyen al

sector següents: professorat, 5; pares i mares, 2; Administració educativa, 3; titulars de centres privats, 2 i universitats, 1.

Es considera que l'Administració fa un reconeixement passiu de l'activitat musical als centres, quan hauria de fer una política activa, mitjançant propostes concretes. Es proposa a l'Administració formar grups de treball per recollir informació, divulgar-la i encomanar l'esperit de les experiències.

Des de la taula es respon que es farà arribar a l'Administració aquesta proposta de potenciar i donar prestigi a les iniciatives musicals.

Una altra intervenció observa que la principal activitat musical (coral/instrumental) es fa en horari extralectiu. Si alguna cosa es fa en horari lectiu és fruit del voluntarisme del professor de música o d'algunes AMPA molt actives. El currículum de secundària té molta història de la música, poca audició i quasi nul·la pràctica instrumental (flauta dolça, instruments d'Orff) impartida amb voluntarisme del professor de música i sense recolzament del centre. No és estrany que a la societat no existeixi la figura del músic afeccionat.

Els ponents fan constar que es poden programar activitats musicals com a crèdits variables, que hi ha centres que sí col·laboren amb el professor de música i que un possible plantejament pot ser oferir sensibilització/educació musical dintre de l'horari lectiu i formació en horari extraescolar.

Un altre dels assistents considera que s'ha avançat molt. La música no s'ha oblidat a l'hora d'avaluar l'adquisició de competències bàsiques. Sovint pensem que a la resta d'Europa estan molt millor, però molts documents curriculars de la Unió Europea són molt economicistes i poc humans. A les escoles de Catalunya es fa molta feina a l'entorn de la música. Experiències similars a la que s'ha exposat de Figueres s'han fet al Prat de Llobregat (Sant Cosme), el Papiol, etc.

El senyor Godoy discrepa que s'hagi avançat perquè, si bé hi ha mestres de música a les escoles, però fins fa molt poc s'estava patint per si la LOCE faria desaparèixer la música del currículum. A més, la dotació d'instruments és escassa i sovint inadequada. Proposa que hi hagi un centre de recursos per a ensenyaments artístics o, millor, d'ensenyaments musicals.

Dues representants de la Inspecció assenyalen que es traslladarà la proposta al Departament d'Educació i informen que ja està decidit el canvi del sistema de dotació de material.

El senyor Boada opina que la manca de tradició musical se soluciona començant a treballar i creu que no és massa llarg aconseguir-la. Cal tenir un punt de mira ben alt: la utopia.

La intervenció següent planteja que als mestres els cal entusiasme i coneixement profund de la matèria. En el futur s'hauran d'acontentar amb l'entusiasme. A les escoles de mestres hi ha alumnes força preparats que vénen de conservatoris però, en general, no hi ha prou crèdits per preparar com cal l'especialista de música. Afegeix que l'avenir és poc optimista: en tres anys desapareixerà el títol d'Educació musical i, com a molt, serà un itinerari d'una especialitat.

La senyora Duran diu que farà arribar el tema de la formació inicial dels mestres de música al Consell Escolar de Catalunya.

Un representant de les associacions de pares diu que no hi tradició de fer música, els pares no participen en activitats musicals amb els seus fills. Així i tot, més que queixar-se, cal fer. Conclou que, si hi ha talent i voluntat, s'obtenen èxits.

Una altra intervenció diu que som lluny d'on hauríem de ser, però seguim tenint la utopia. Hi ha coses que no funcionen, però hi ha voluntat de millorar. Hem avançat en la formació inicial, les oposicions, les trobades de corals, els recursos, el centre integrat Oriol Martorell. Considera que en fòrums europeus no quedem molt endarrere i que som afortunats si ens comparem amb la dansa i l'art dramàtic.

El senyor Sotelo explica l'experiència anomenada *Òpera a secundària*, que és un projecte bianual promogut pel Liceu i l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, en el qual no participa el Departament d'Educació. Es tracta d'una òpera composta expressament per als alumnes de secundària, que es va assajant durant dos anys.

Una altra participant en el debat explica que a Granollers s'ha fet diverses edicions del projecte *Cantània*, en el qual alumnes d'un curs determinat de les diferents escoles s'apleguen, previ assaig preparatori, per interpretar una cantata composta per encàrrec a un músic. En segon lloc, com a especialista de música, valora positivament que s'hagi considerat la música dintre de les competències bàsiques. Finalment, creu que és molt interessant l'experiència de contacte de mestres especialistes per Internet, perquè permet intercanviar experiències, materials, etc.

S'informa també que al Vallès Oriental s'han fet cursos de formació permanent per a especialistes de música.

Per acabar, una especialista de música opina que la manca de tradició, la situació diferent respecte a Europa o el currículum escàs no justifiquen el tracte que rep la música a l'escola. Creu que el panorama és trist i que la informàtica o l'anglès, sense cap tradició a l'escola, estan més ben dotats.

Coordinadora: Anna M. Duran

Secretari: Daniel Simon

Taula 2: Expressió visual i plàstica

L'expressió: un maó en l'edifici de l'educació artística

Roser Juanola

Directora del Departament de Didàctiques
Específiques de la Universitat de Girona

En primer lloc, voldria manifestar que em plau profundament tenir l'oportunitat –quasi el privilegi– de poder compartir unes reflexions amb un públic que valora l'educació i la creació artística: les meves dues passions professionals. També em sento complaguda pel marc on celebrem aquest acte i per l'oportunitat que tenim de retre un homenatge als creadors empordanesos. La veritat és que sempre els he admirat i, al mateix temps, sempre he pensat que no han gaudit del reconeixement que es mereixen. Però entenc que apreciar determinats valors és, a vegades, un procés lent i el paisatge d'aquí no es capta amb una simple ullada, sinó que cal una impregnació lenta i serena. Almenys aquesta ha estat la meva experiència després de molts anys d'observar-lo. Guardo de l'Alt Empordà moltes vivències, sobretot dels estius passats, moments en què, com que eren més d'oci i de descans, he aprofitat per gaudir de Figueres i dels seus voltants. Sempre m'han captivat els colors, la llum i aquest cel peculiar, que domina més de tres quartes parts del total de l'alçada de la faixa de la terra –evidentment faig una observació pictòrica. He de dir que totes aquestes imatges les he incorporat al meu imaginari, de tal manera que no puc passar gaire temps sense fer-hi una visita. I voldria contagiar aquesta sensibilitat per assaborir aquest paisatge i la seva llum –que té un fort component expressiu– a tots els educadors. Més endavant faré propostes educatives de com aconseguir-ho.

Una altra consideració sobre el moment en què ens trobem és que ara i avui estem envaïts de l'energia que s'ha esmerçat en l'organització de l'Any Dalí. No cal dir que, dins d'aquest clima, a ningú se li escapa el fet de pensar en el paper que juguen els creadors en la construcció de la nostra identitat cultural. Howard Gardner (1993) –un dels psicòlegs més clarividents del moment– ha dedicat un llibre a diferents talents creatius, en el qual posa en un mateix pla tant el valor de la creació en les arts visuals com en les musicals, la ciència o la política. Ho exposa prenent com a estudi de cas personalitats com Picasso, Freud, Einstein, Stravinsky o Gandhi, entre altres. Aquest mateix autor, que ja fa temps que ens ha ajudat a canviar la nostra manera de pensar sobre la intel·ligència, ens ha aportat la classificació de les set intel·ligències, que van des de la que implica la percepció de l'espai fins a la que suposa el coneixement d'un mateix. Gardner treballa per donar noves versions sobre la creativitat, entre les quals

destaca la importància de l'entorn dels creadors. Per tant, un element fonamental de la creació és el suport que reben els creadors i la receptivitat que obtenen les seves idees. L'educació que fomenta la creativitat és, doncs, indicada tant per a la creació com per al seu reconeixement i la seva gestió.

Una perspectiva de les tres últimes dècades

En uns moments en què l'educació feia un enorme esforç per ser activa i participativa i en què s'intentava centrar l'ensenyament no en el professor sinó en l'alumne, es varen utilitzar amb molt d'èmfasi i reiteració paraules com: expressió lliure, participació activa, desenvolupament de la creativitat, etc. Eren uns anys plens d'entusiasme, durant els quals els educadors estàvem concentrats en la recerca d'una escola millor, en un context democràtic i integrat a les noves tendències europees i mundials. Calia donar uns enfocaments plurals i estava tot per fer. El moviment predominant d'educació artística d'aquest moment va ser l'*expressionista* i tota la literatura i la innovació educativa es van encaminar cap aquesta direcció.

Influïts per autors com Freinet, Lowenfeld o Stern, treballàvem esperonats per poder resoldre les mancances que l'escola tradicional arrossegava i vèiem en les activitats expressives unes grans aliades per canviar el sistema d'aprenentatge. Freinet, tot i que la seva tasca pedagògica comprenia tant l'horari escolar com les hores de lleure, se situa en el marc de l'educació formal. Stern, en canvi, dedicava la seva tasca a l'educació informal i va escriure diferents llibres sobre el treball en els tallers d'expressió lliure. Però va ser Lowenfeld qui, obligat a emigrar d'Europa als Estats Units a causa de la guerra, va representar la visió més internacional i va impulsar aquestes teories a la universitat, on va destacar per realitzar diverses recerques en el camp de l'educació especial que han tingut una gran implantació. En aquells moments, l'*expressió lliure* per mitjà de la música, les arts visuals, la poesia o el teatre era un suport imprescindible per afavorir la comunicació. En una Europa entre guerres, eren molts els infants que estaven afectats físicament o psicològicament, al mateix temps que calia, també, fer atractius uns aprenentatges que, fins aquell moment, posaven en pràctica unes metodologies passives i poc engrescadores. Llavors neix la idea de muntar tallers que serviran per aplicar tant les tècniques d'impressió com les de modelatge, pintura, construccions i la creació de revistes escolars. També cal destacar la creixent implantació de la psicoanàlisi, la qual cosa va afavorir notablement la consolidació del model d'educació artística expressionista.

L'expressió és entesa en un sentit de totalitat. Així, Stern comenta que l'expressió no és un espectacle per als ulls; només pot ser captada per les vibracions del cos. Considera que la manera d'entrar en contacte amb les obres d'art que contenen expressió no és amb uns ulls entrenats a identificar objectes. Ell argumenta que els creadors s'han impregnat de la música del seu cos a través dels ritmes del seu

organisme. Teories molt pròximes a Steiner, creador de la pedagogia del mateix nom i fundador de moltes escoles arreu d'Europa, actualment encara continuen vigents i es posen en pràctica.

L'Escola Municipal d'Expressió de Barcelona, creada amb voluntat d'encapçalar una innovació dels ensenyaments tot aplicant noves metodologies, és un exponent molt significatiu de l'esperit del moment. Allà hi acudíem com a professors, però també com a alumnes, ja que volíem ampliar els coneixements sobre altres disciplines afins. Era un esclat de vida perquè tant la música com la dansa com les arts visuals manifestaven d'una manera palpable les seves activitats: fent una passejada per les aules podies captar immediatament l'activitat que s'hi portava a terme ja que les pràctiques eren expressives i, per tant, externes. Serà més tard, però sota les mateixes influències, quan a la universitat es crearan les àrees de coneixement i les Didàctiques Específiques, que van adoptar el nom –encara vigent tot i quedar desfasat respecte de la resta d'Europa– d'Expressió Plàstica, Corporal i Musical. Són uns moments en què es parla de les arts com a llenguatges i es fan assimilacions al llenguatge verbal a fi de fer més comprensibles els aprenentatges.

Carme Aymerich –una de les fundadores de l'escola juntament amb la seva germana Maria– dóna una bonica definició que en el seu moment va ser molt innovadora. És la següent: “L'expressió ha de ser una exteriorització intel·ligent i adequada de tot el que és real en l'ésser humà”. També explica que l'expressió és un ensinistrament que obté com a primer resultat un desenvolupament de totes les capacitats (Farreny, 2004).

En l'àmbit específic de les arts plàstiques, cal fer una menció especial a Rosa Gratacós, que va ser pionera en la introducció de les metodologies d'expressió lliure a l'escola i a la formació del professorat. Encara ara està portant a terme un treball sobre els invidents totalment innovador.

Amb tot això, em refereixo, evidentment, a la dècada dels anys setanta i vuitanta, i penso que la reflexió és oportuna, no per donar-li un to nostàlgic, sinó per fer una revisió d'un moment històric que ens ha d'ajudar a repensar el moment present. Aquests comentaris fan referència a més de trenta anys enrere, i és aquesta perspectiva, precisament, la que m'interessa per emmarcar la redefinició del concepte d'expressió: el paper que va complir en aquell moment ens ha de servir per entendre millor el que ha de complir ara, quan ens hem de situar en una societat postmoderna on conviuen models educatius diferents que van des de la pedagogia crítica fins als nous models d'educació de la cultura visual.

Repensar els significats de l'expressió

És habitual entendre l'art com a expressió, o almenys es reconeix habitualment que és una de les funcions que l'identifica. Però també podem dir que aquesta qualitat no es tracta ara com un fet aïllat, sinó que s'emmarca dins la cognició, i és precisament la funció cognitiva de les arts el reclam principal de la innovació educativa en l'educació artística. Així ho constaten els últims llibres d'autors com Efland o Eisner que, d'una manera molt clara, analitzen les capacitats que l'educació artística desenvolupa i en destaquen la *cognició* i l'*expressió*.

Tal com diu Quintana (2003), bon coneixedor de la psicologia de l'art: "L'art compleix una funció representativa (objectiva) de la realitat i una d'expressiva (subjectiva) de l'artista. És l'antinòmia de l'art com a «còpia de la naturalesa» o de l'art com a «creació» personal de l'artista. No s'ha de dubtar que l'art pot i ha de ser les dues coses a la vegada, però distingint l'una de l'altra. D'aquesta manera es pot parlar de diferents «llenguatges de l'art»".

Segons aquest autor, l'art com a expressió consisteix en el fet que l'individu (persona o animal) exterioritza les seves vivències interiors, de tal manera que se n'allibera. Aquesta acció és fruit d'un impuls natural i, per tant, és plaent. D'aquí es dedueix que totes les persones (en menor o major grau) són expressives i les maneres d'expressar-se de cadascú són variades: amb la veu, els gestos, el moviment, la mirada, etc. Aleshores, podem dir que l'expressió té una dimensió emocional, i que l'art és expressió, però no únicament això: *també és idea*.

Sempre s'ha dit que l'art té a veure amb les emocions i moltes vegades solem descriure les obres d'art a través de diferents estats emocionals. La connexió entre art i emocions és la que dona singularitat a l'art, i el fa diferent i essencial. Tan essencial és l'expressió en l'art que alguns el redueixen senzillament a això, però el defineixen creant una certa confusió i privant, en molts casos, d'avançar cap a perspectives renovadores. Les relacions de les emocions amb l'educació, en canvi, tenen un recorregut curt, de tal manera que és tot just ara que s'hi està prestant atenció. Es pot dir que el reconeixement d'una intel·ligència emocional ha fet reconsiderar el valor de les emocions en la intervenció educativa, àmbit fins ara deixat només a l'educació artística. Cal afegir-hi que, paradoxalment, el component emocional ha situat en un pla més primari i irracional l'ensenyament artístic, negant-li d'aquesta manera l'accés al coneixement teòric o conceptual. Per tant, ara que la psicologia reconeix en l'educació emocional uns valors imprescindibles, és just que aquests valors siguin atribuïts com a capacitats de l'educació artística i que activitats que potencien l'expressió de les nostres emocions –o paisatge interior, com diria Langer– siguin ben valorades dins el currículum.

Algunes tendències actuals (el model més conegut és el de l'educació artística com a disciplina DBAE) sostenen que cal substituir la idea d'expressió per la idea d'interpretació i critiquen l'estètica expressionista que parteix de la filosofia de l'art com a llenguatge.

Però la reflexió específica en el camp de l'educació artística, la podríem centrar en dues aportacions destacades:

- La definició del camp d'estudi i les bases que sustenten l'educació artística per part d'autors com Barkan (1966) o Eisner (1968).
- L'escala d'apreciació estètico-artística de Parsons (1987).

La primera aportació va donar un gir molt important tant en la formació del professorat com en la recerca d'aquesta àrea de coneixement, ja que encara es considerava que les funcions de l'educació artística es concentraven únicament en desenvolupar habilitats expressives a través del maneig de les tècniques pròpies. El model didàctic que proposen aquests autors busca una cultura global que unifiqui les capacitats bàsiques d'una educació artística i estètica integrada a la societat actual. Basant-se en els pressupòsits educatius de Bruner i altres cognitivistes que han marcat les tendències innovadores del tombant del segle XX, plantegen en l'estructura disciplinar tres pilars o dimensions bàsiques, que són: *la conceptual o teòrica*, que recull els continguts de tipus conceptuals; *la productiva o expressiva*, que fa més incidència en els continguts procedimentals; i *la crítica o axiològica*, que vetlla pels continguts de valor. Malgrat que cal adequar aquestes dimensions a les tendències de la postmodernitat –tasca que han desenvolupat de manera més representativa autors com Efland i Fredman–, la proposta d'Eisner de dividir l'educació artística en tres dimensions és actualment encara vàlida. Al nostre entendre, podem equiparar els plantejaments de l'Informe Delors (1996) a aquestes tres dimensions, de tal manera que:

- La *dimensió conceptual*, de fonamentació teòrica, representa *els sabers*.
- La *dimensió productiva*, que vindria a ser l'expressiva, s'equipara *al saber fer*.
- La *dimensió crítica* i estètica empraria els judicis de valors o apreciacions i tindria el seu paral·lel en *el saber ser per saber conviure*.

Pel que fa a l'escala d'apreciació estètico-artística de Parsons, aquest autor, en el seu llibre *¿Cómo entendemos el arte?*, ens ajuda a apreciar l'expressivitat en les manifestacions artístiques i ens proveeix d'estratègies per poder treure partit de la nostra observació. Proposa una teoria cognitiva sobre el desenvolupament de les *competències estètiques*. Planteja una ordenació de menor a major complexitat de les

idees, tot i que no es tracta necessàriament d'una jerarquia. En les cinc etapes que estableix, observem que l'apreciació de l'expressivitat ocupa el tercer lloc de complexitat. Així doncs, anomena i ordena les etapes de la manera següent:

a) Favoritisme: en els temes i els colors. Categoria que es caracteritza per un plaer intuïtiu en la pintura, una atracció forta pels colors i una resposta al tema arbitràriament associat.

b) Bellesa i realisme: en aquesta etapa apareix el tema com a dominant fent que es consideri millor una pintura si es troba el tema atractiu i la representació és realista. L'estil és únicament apreciat si és realista.

c) Expressió: el més important és l'apreciació de l'expressivitat. Captar si l'artista volia expressar un sentiment i si nosaltres som capaços d'emocionar-nos amb l'obra.

d) Medi, forma, estil: en aquesta etapa fem el procés d'adonar-nos que l'obra no és una construcció personal sinó social i cultural.

e) Autonomia o la capacitat per jutjar l'obra segons les coordenades culturals.

El que ens sembla interessant de la seva aportació és l'estratègia de donar-nos una manera de poder ordenar el nostre pensament estètic-artístic a través d'una escala que podem superar amb més o menys rapidesa i amb ritmes diferents.

Un maó no és una casa

Però un maó no és una casa. Aquesta metàfora de la casa i els seus elements és un tema recurrent en la intervenció educativa i en la formació del professorat, àmbit en el qual, sovint, cal buscar maneres per eixamplar els horitzons i per exercitar el pensament del tot cap a les parts amb reversibilitat. L'escala de Parsons inclou cinc graons i l'expressió només n'ocupa un. L'expressió com a model d'educació artística va ser escaient al nostre país en els anys de transició política i en l'entrada a la democràcia, però, tal com és sabut, la didàctica està en renovació constant i no podem pensar a quedar-nos estàtics en una proposta que va tenir la seva plenitud fa trenta anys. El graó de l'expressió, doncs, va ser en el seu moment una unitat autònoma i, fins i tot, va adquirir la importància de tota l'escala, obviant així la resta d'etapes. Però ara el nostre punt de vista s'ha ampliat i hem de contemplar la totalitat del procés. Hem d'entendre el concepte d'expressió com una part integrant d'un tot: no es pot explicar sense la resta de conceptes.

La coherència, doncs, d'un procés educatiu consisteix a entendre els seus components dins de la totalitat i, en el cas que ens ocupa, l'expressió és un vincle

fonamental i nuclear, sempre que el veiem relacionat amb les altres competències. No es pot deixar tampoc de banda que l'evolució de la pròpia disciplina està en consonància amb la de la resta del currículum.

I les altres competències bàsiques de l'educació artística?

Ja hem comentat que durant les últimes dècades els enfocaments cognitius han estat motiu de moltes publicacions. Un punt de partida que va marcar sens dubte l'inici de les recerques en el nostre camp va ser el treball de Cassirer i els seus seguidors (1960). Interessats en les capacitats simbòliques en general, i en les arts en particular, plantegen que els humans tenim un ampli ventall de *competències simbòliques* que van més enllà de la lògica simbòlica.

A partir d'aquestes recerques s'han obert noves vies en relació a l'educació artística i a l'estudi de les competències que hi estan implicades. Ja al 1934 Dewey va alertar al respecte que al pensament artístic li calen dosis importants d'intel·ligència, però també la presència de termes simbòlics verbals o lingüístics. Justifica la manera de com participar en l'art dient que és per elaborar formes estètiques d'experiència i, tot i que no es garanteix aquesta condició, les arts la faciliten. Destaca com una de les principals funcions cognitives de les arts la d'ajudar-nos a aprendre a observar el món i podríem afegir-hi que, si bé també altres disciplines se n'ocupen, no ho fan en una dimensió qualitativa i tenint en compte explícitament les implicacions emocionals. L'observació del món és, doncs, una competència general, però cal distingir entre una observació ordinària i una observació estètica. Aquí entrem en una competència específica de l'educació artística. Mentre que *l'observació quotidiana* ens facilita unes capacitats lògiques i funcionals, *l'observació estètica* ens proveeix de l'experiència estètica que ens permet traspasar i crear una empatia amb les coses o ambients. De manera permeable, les qualitats més petites són copsades pels nostres sentits i aquesta agudesia sensorial ens fa adonar de les diferències en els colors, les formes, els ritmes; en definitiva, ens fa sensibles i capaços de fer apreciacions estètiques.

A manera de conclusió

El fet que tant l'última publicació d'Efland, professor emèrit de la Universitat d'Ohio, com la d'Eisner, professor destacat de la universitat de Stanford, estiguin dedicades a l'art i la cognició, remarcant el paper rellevant que l'educació artística té en el currículum, deu significar que estem davant d'un tema emergent. No cal dir que l'impuls que aquests dos professors tan acreditats volen donar amb aquestes publicacions és el que es necessita per millorar l'educació. Els seus plantejaments són rigorosos i ho argumenten amb molt de detall i matisos, ja que no donen un enfocament parcial o unilateral, sinó que fan una reflexió des de l'educació general.

Les seves reflexions marquen la innovació educativa del moment i els educadors i investigadors didàctics hem de vetllar per la difusió d'aquestes noves idees.

No podem, en aquest epíleg, enumerar les competències que són pròpies de l'educació artística, ja que és un tema ampli i complicat, però crec que, en el moment de fer la conclusió, és bo que ens hi referim. Al llarg del text, s'han donat arguments suficients com per poder plantejar-les holísticament i obrir un ventall de capacitats que van des de *les expressives* fins a les *cognitives, afectives i emocionals, tècniques motrius, socials i contextuals*, sense deixar de banda, evidentment, les *tecnològiques*, entre altres. Val a dir que, en totes elles podem interpretar que l'*expressió* hi és present. A mesura que la recerca educativa va evolucionant, i per anar en consonància amb el temps i les reformes (sobretot la unificació de criteris per la convergència europea), ens cal unificar les terminologies i els coneixements per tal de poder afrontar la diversitat.

Amb la voluntat de fer propostes per a la millora de les actuals àrees d'expressió, podem adaptar alguns dels punts que Eisner (2003) planteja respecte al paper de la ment en les activitats artístiques. Proposa que els programes d'educació artística han de:

- Preparar per una integració en el món laboral mitjançant la capacitació d'aprenentatges tècnics, artístics, estètics i tecnològics com a base d'una gran diversitat de professions d'actualitat i de futur.
- Vetllar pel desenvolupament de la intel·ligència artística, que inclou la intel·ligència espacial, emocional, lògica i interpersonal necessàries per a la interpretació i la creació.
- Afavorir l'observació del món mitjançant la preparació per l'observació estètica, que és diferent de l'observació quotidiana.
- Introduir una estètica en els afers de la vida quotidiana tant per a la contemplació com per a les produccions personals.
- Potenciar l'expressió de les nostres emocions i proporcionar diferents mitjans per facilitar-la, tant amb les tècniques tradicionals com amb les noves tecnologies.
- Incloure en els programes educatius allò que les arts tenen de diferent respecte a les altres disciplines, com poden ser els valors emocionals o la comunicació universal, per tal de propiciar la inclusió intercultural i potenciar la convivència.

- Entendre i col·laborar en el paper de l'art en la cultura. Preparar per a la interpretació de la cultura visual i ser capaços de fer tant una discriminació positiva com negativa de totes les imatges, objectes o esdeveniments que ens envolten.
- Aprendre a distingir què hi ha de personal i diferent en les creacions pròpies i en les dels artistes. D'aquesta manera podrem valorar i tenir un esperit crític que ens ajudarà a combatre el consumisme, la violència, al mateix temps que descobrim nous valors no estandarditzats.

Caldria reprendre la filosofia de l'Escola Nova –que va apreciar l'educació estètica i va honorar importants pedagogs de l'educació artística en un dels moments més interessants de l'educació a Catalunya– i adaptar-la a les necessitats d'una cultura visual que ajudi a la inclusió social i professional. És a aquests aprenentatges qualitatius als quals em referia al principi de l'exposició. Hem de vetllar perquè l'educació els faci seus, a fi que tothom pugui gaudir d'una manera sensible de tot allò que l'envolta i ser autònoms i lliures en els nostres judicis i valoracions, que vol dir també tenir més immunitat davant les imatges consumistes, agressives o violentes. D'alguna manera, mirar enrere ens ha de servir per adaptar els valors del passat a les dinàmiques i les necessitats del futur i, en el nostre cas, per passar d'un model d'educació artística centrat en unes capacitats concretes a un model més holístic que les considera globalment.

Bibliografia

AYMERICH, Carme i Maria; GRATACÓS, Rosa, *Expresión y arte en la escuela*, Barcelona: Teide, 1971.

DELORS, Jacques, *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996.

EFLAND, Arthur D., *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*, New York: Teachers College Press, 2002.

EISNER, Elliot W., *Educar la visión artística*, Barcelona: Paidós, 1995.

EISNER, Elliot W., *La función cognitiva de las artes*, Barcelona: Paidós, 2004.

FARRENY, Teresa, *Carme Aymerich, art vida i expressió*, dins *V Jornades d'història de l'educació artística*, Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2004.

FREINET, Célestin, *Los Métodos naturales. 2, El aprendizaje del dibujo*, Barcelona: Fontanella, 1979.

GARDNER, Howard, *Mentes creativas*, Barcelona: Paidós, 2002.

JUANOLA, Roser, "Els ensenyaments artístics: una mirada a través de la formació del professorat", dins *De les acadèmies de l'art a l'art digital*, *Revista de Girona*, Girona, Setembre-Octubre 2001.

JUANOLA, Roser; CALBÓ, Montserrat, "Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en educación artística", dins *Radiografía de la Educación Artística*, *Revista de Educación Artística n. 1*, València, 2002.

LANGER, Susanne, *Aesthetics: A critical antology*, New York: St. Martin' s Press, 1977.

LOWENFELD, Victor, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

PARSONS, Michael J., *Cómo entendemos el arte*, Barcelona: Paidós, 2002.

QUINTANA, José Maria, "El lenguaje representativo y expresivo del arte". Addenda a la II ponencia *Los lenguajes de las artes: escena y escenarios en educación*, <http://www.ucm.es/info/site/site22f.html>

STERN, Arno, *La expresión*, Barcelona: Gráficas Alogran, 1979.

Cercant espai i eines per expressar-se i comunicar-se

Lluís Vallvé i Cordoní

Mestre del CEIP Arc Iris, de Barcelona

Educar en un món complex

Vivim cada cop en un món més complex. Un món en el què cada cop costa més analitzar o conèixer les seves parts independentment. Una complexitat que abasta tots els àmbits de la persona. El repte de l'educació és proporcionar les eines per poder créixer i conviure-hi.

Aquesta creixent complexitat ens genera noves expectatives, obliga a adaptar-nos contínuament i genera canvis i renovació de valors. Educar en aquesta situació provoca preguntes, dubtes i demana una revolució dels sistemes educatius.

L'art, especialment l'art contemporani, també cada cop esdevé més complex i és potser per això que des de fa temps nombroses escoles cerquen fórmules per incorporar-lo. No podem negar, però, que les manifestacions artístiques del moment (catalogades com a art o no) en general encara ens produeixen un gran desconcert. En la mesura que puguem descobrir els múltiples camins que troben els artistes serem capaços de descobrir els propis camins per apropar-nos a la complexitat de l'art i en certa manera a la del món.

Cal que l'escola intenti definir quines seran les capacitats fonamentals que hauran de tenir els seus alumnes per afrontar aquest món incert que representa el futur i, a partir d'aquí, podrà començar a intuir quins camins té per aconseguir desenvolupar-les.

Crec que hauran de ser persones *adaptables* per poder integrar el ritme cada cop més accelerat dels canvis. Això vol dir *flexibles*, *crítics* i *dialogants* alhora, per poder-ho fer activament. Hauran de ser persones *cooperatives*, capaces de treballar en equip. *Creatives* i *expressives* per poder donar respostes noves als conflictes i els problemes que no ens podem ni imaginar i ser competents per comunicar-ho. *Curioses* per mantenir tota la vida les ganes d'aprendre, ja que la formació permanent esdevindrà una necessitat fonamental per a tots els àmbits de la societat. *Obertes*, *respectuoses* per poder avançar cap a un mestissatge en tots els sentits de la paraula, però amb arrels profundes per no caure en un únic model cultural.

Sembla que cada cop la informació serà més accessible. El problema més gran serà l'organització, el tractament i la interpretació d'aquesta. Però, el principal desequilibri

es produirà en la *capacitat d'utilitzar i tractar, amb una perspectiva crítica, el gran volum d'informació* que ja no vindrà només d'un nombre de canals i llenguatges molt limitat com fa uns anys. Les fons d'informació i els llenguatges aniran adquirint múltiples formes i els components visuals i sonors cada cop obtindran més importància. A part de la lectura lineal dels llibres, del cinema o de la televisió, ens comunicarem i farem recerques en noves fonts i llenguatges que, superant aquesta estructura lineal, esdevindran *globals i multidireccionals*.

Redefinir l'educació visual i plàstica

Per tant, cal que tots els camps i els nivells de l'aprenentatge s'abordin tenint present aquestes capacitats que obtindran un veritable valor de canvi en la societat futura. Cal definir l'àrea d'educació visual i plàstica, i potser l'escola, des d'una nova perspectiva, per tal que pugui convertir-se en un nou motor de l'educació, que complementi les altres formes del coneixement. Cal aconseguir que l'educació artística a través del patrimoni ens faci conèixer i estimar la pròpia identitat i alhora ens faci valorar la riquesa de la multiculturalitat i ens proporcioni eines per expressar-nos.

S'ha d'aconseguir que un llenguatge tan important en les primeres edats pugui mantenir el seu paper tota la vida. No podem permetre que l'experiència de gaudir de l'art de tots els temps, i especialment el que s'està fent avui, sigui només un privilegi d'uns quants erudits. No podem permetre que el potencial creatiu dels infants es perdi. No podem deixar fora de l'escola el gran impacte que té el món de les imatges en les consciències de la societat d'avui.

Per tant, cal reequilibrar els objectius. Si fins ara es valorava sobretot les habilitats motrius, potser ara haurem de posar més èmfasi en valorar i potenciar les capacitats imaginatives, creatives i expressives.

Si d'alguna manera, fins ara el producte final era la base de la programació de les activitats plàstiques, caldrà incloure-hi sistemàticament la lectura de les pròpies produccions i incorporar la mirada al treball dels artistes com un referent cultural que no es pot ignorar i que ampliarà el treball expressiu dels infants.

Si fins ara encara hi ha molta gent que entén els models com exemples a imitar, ara caldrà mirar l'entorn, els exemples, els treballs dels companys o el dels artistes, des d'una perspectiva crítica. Mirant de descobrir quin efecte ens produeixen i intentant esbrinar el perquè, desmuntant amb la mirada allò que el company o l'artista ha compost. Si les tècniques es convertien en el punt de partida de les programacions d'aula i de la majoria de les produccions plàstiques, potser ara caldrà que les obres dels infants parteixin del que volen explicar o comunicar. Després, en funció d'això, ja es podrà escollir el material, la tècnica o el medi.

Cal que comencem a treballar a l'escola considerant que ens trobem davant d'un dels llenguatges més potents i usats dels nostres dies. Hem d'aconseguir que esdevingui un instrument importantíssim de la pràctica educativa. No pot ser que quan anomenem les àrees instrumentals oblidem sistemàticament el llenguatge visual i plàstic. L'educació artística i el llenguatge visual i plàstic han de deixar de ser només un fi en sí mateix i passar a ser també un mitjà a través del qual podrem educar persones completes i equilibrades.

Si es treballa d'aquesta manera, serà més fàcil poder tenir presents aquells infants que tenen certes dificultats motrius o problemes en determinades habilitats o tècniques. Cal tenir molt clar que aquestes dificultats tècniques o aquests possibles problemes motrius no poden esdevenir la causa per allunyar-lo de la creació, de l'art i de la recerca de la pròpia expressió; que aquestes dificultats no han d'impedir ningú poder crear, expressar-se i comunicar-se. De la mateixa manera que amb altres llenguatges som capaços de prioritzar i adequar la programació, o, si cal, fins i tot de crear algun *interface* per tal que tothom es pugui comunicar, a nivell artístic, hem de garantir que tothom pugui desenvolupar la seva creativitat i capacitat expressiva i, si cal, només a nivell conceptual. Tampoc podem permetre que algú quedi exclòs de la lectura i de la vivència de l'art.

La societat actual és la que està produint una quantitat més gran d'imatges i la que està generant i reciclant més símbols de la història. Caldrà, doncs, tenir molt present aquest creixent entorn visual dels infants, tant el catalogat com a art, com altres manifestacions actuals que tenen la categoria social de *no-art*, però que s'insereixen a la vida dels infants de manera que configuren la seva iconografia i la seva identitat. Els vídeo-jocs, el cinema, la televisió, les modes en el vestir, els vídeo-clips, les cartes de rol, la publicitat, els objectes, etc., tot configura l'entorn visual dels infants i d'alguna manera diàriament s'hi enfronta i s'hi posiciona ni que sigui a partir del fet de comprar o no comprar una marca determinada. Serà doncs a partir d'aquesta iconografia que l'infant desenvoluparà les seves capacitats expressives.

Cal fer-ne una lectura crítica i, sobretot, començar a explorar creativament les possibilitats expressives d'aquests llenguatges amb les seves produccions. S'ha de tenir molt present la diferència social que pot generar i que d'alguna manera ja s'està generant: per una banda les diferents possibilitats d'accés a aquest món dels media i sobretot, per l'altra, la diferència de recursos crítics per aproximar-s'hi que puguin adquirir cada un dels infants.

De fet, però, no pretenem aconseguir que tots els nostres alumnes es dediquin professionalment a l'art, sinó que l'objectiu final del nostre treball és ajudar a créixer

persones capaces de viure feliçment en un món cada vegada més complex. Per tant, cal ajudar a desenvolupar a través de l'art totes aquelles capacitats que considerem que seran claus en la societat del futur. Capacitats referides a un mateix, a la relació amb l'entorn i a les relacions establertes amb els altres:

- Coneixement d'un mateix, autonomia, curiositat, sensibilitat, capacitat creativa, flexibilitat, obertura, autoestima, receptivitat.
- Capacitat d'observació, de relacionar, esperit crític, capacitat de formar-se la pròpia opinió, d'interactuar amb l'entorn.
- Capacitat d'expressió, de comunicar-se, voluntat de diàleg, capacitat de respectar, de cooperar, de compartir veritats, de ser solidari.

El paper dels educadors

Totes aquestes capacitats s'ensenyen, es transmeten o, més ben dit, s'adquireixen si l'entorn és propici. Per tant podem afirmar que les actituds dels agents educatius són determinants. Els educadors han de ser persones que valorin aquestes capacitats i que siguin capaços de crear al seu voltant un clima en què totes elles puguin créixer amb facilitat.

Els educadors han d'escollir i organitzar les seqüències o situacions d'aprenentatge, però han d'estar oberts perquè tot el que pugui succeir esdevingui educatiu. Hauran d'aprofitar qualsevol moment per establir connexions amb qualsevol àrea i provocar que formulin hipòtesis. No podem desaprofitar ocasions fabuloses d'estímul pel sol fet de ser fortuïtes, perquè el que cal ensenyar és a aprendre de totes les situacions, especialment de les menys escolars, que seran, al cap i a la fi, les que habitualment es trobaran.

El paper fonamental és el d'animar i obrir portes a possibles sortides expressives, i no el de coartar o demanar un resultat determinat. S'ha de superar la tendència de fer propostes tancades, de proposar treballs dissenyats per endavant i deixar d'utilitzar els alumnes com a artesans que només han de ser capaços de realitzar aquell projecte preconcebut. Ens hem d'aventurar a confiar més en les capacitats i els interessos dels nostres alumnes.

Per tant les tasques més importants de l'educador consistiran a:

- Ajudar a desenvolupar a través de l'art aquelles capacitats que faran créixer l'alumne d'una manera global.
- Organitzar i ajudar a establir connexions en tots els àmbits del coneixement i a traslladar o aplicar eines i estructures a nous processos i situacions.

- Animar i ajudar a trobar solucions personals autònomament.
- Confiar en el procés creatiu i en les capacitats dels alumnes.
- Transmetre la necessitat d'expressar-se i comunicar-se amb aquest llenguatge i encomanar el plaer que proporciona poder-ho fer.
- Interactuar amb els alumnes tot aprenent plegats.

Però, sobretot, cal que l'educador escolti els infants, estigui receptiu a la seva sensibilitat i a les seves preocupacions i inquietuds.

Metodologia

Crear és una activitat complexa i, per tant, difícil d'explicar, i potser per això valorada desigualment. Mentre que per a molts és un do gratuït o és fruit d'una revelació, per a altres esdevé un misteri. La creació durant molts anys, en general, ha estat un acte anònim i col·lectiu. La majoria dels descobriments són fruit de petits canvis i de combinacions d'elements ja coneguts. Com deia ja Vigotskii, qualsevol acte creatiu té en certa manera, sempre, un component social.

L'acte creatiu no el podem analitzar com si es tractés d'un fet aïllat. L'acte creatiu, al cap i a la fi, és la part visible d'un iceberg que ve de lluny i sura gràcies a la part no visible. Intentar analitzar o definir exhaustivament quins són els processos que la nostra ment fa per crear o tenir una idea és una feina molt complicada i seria matèria per a tot un tractat. Però sí que podem intentar descriure breument quin és el procés. O com es preguntava aquella alumna de cinc anys: *"D'on treuen les idees els artistes?"*

Si aconseguim intuir, si més no, les parts que configuren el procés de qualsevol creació, podrem buscar noves formes d'incidir i educar la capacitat creativa i millorar la capacitat expressiva dels nostres infants. Podrem començar a imaginar criteris metodològics i organitzatius que els potenciïn.

Al començament de qualsevol procés de creació hi ha la percepció. Aquesta serà la base, el punt de partida o l'origen de la fantasia creadora. Perquè l'infant pugui desenvolupar la seva capacitat combinatòria caldrà partir d'un bagatge de percepcions convertides en evocacions mentals. Per tant, tot procés creatiu comença amb la percepció personal de l'entorn i l'evocació mental feta, en el sentit més ampli, i les sensacions i sentiments que li produeixen. Aquesta percepció pot ser externa o interna, les dues conformen la base de la nostra experiència. Així els primers materials que recollirà l'infant per a les seves futures creacions és el que veu, el que escolta, el que palpa, però també els sentiments que li pugin generar aquestes sensacions. Aquest impacte global és el que configura la percepció i, si queda fixada a la memòria,

esdevé evocació. Seguidament vindrà un procés molt complex de deconstrucció i associació de totes les evocacions que han generat aquestes percepcions.

El pas següent és la fragmentació, ja que les impressions que rebem són globals i complexes. En la mesura que l'ésser humà és capaç d'esmicolar i d'aïllar els components de la gran varietat d'estímuls que rep, en la mesura que és capaç de desmuntar i emmagatzemar a la ment les pròpies percepcions, pot anar constituint el material bàsic per a la reconstrucció i, en definitiva, elaborar els materials necessaris per a les noves creacions. En aquest procés de dissociació, per comparació s'anirà trossejant aquest tot en parts més petites i per comparació amb el que ja coneixem s'aniran memoritzant les unes i potser cauran en l'oblit les altres.

Però la nostra ment no és un simple fitxer de dades, és un espai interactiu i les imatges mentals estan en contínua acció reelaborant-se, magnificant, minimitzat, idealitzant o desapareixent. Per tant, les dimensions de la percepció rebuda canvien respecte la impressió inicial. Les exageracions infantils en part són fruit d'aquest procés. És així que a poc a poc anem configurant un material valuósíssim per poder-nos expressar creativament.

La fantasia creadora és l'encarregada d'establir connexions noves a partir del material elaborat. La persona creativa haurà de buscar connexions que difereixin o alterin els lligams naturals. La funció combinatòria de l'ésser humà permetrà l'elucubració, l'aparició de les noves idees o imatges. Aquesta associació pot ser des d'un ensamblatge científic fins a una agrupació subjectiva. Ambdós mecanismes ens fan avançar per processos creatius, però amb un caire diferent.

L'ensamblatge científic ens permet agrupar amb un ordre lògic i rigorós la pròpia experiència. Per exemple, els múltiples recorreguts que fa un infant pel barri o la ciutat li permeten construir i interioritzar l'estructura de la ciutat o del barri i a poc a poc anar adquirint una noció global d'aquest espai i de la seva situació. Aquest procés ens permet imaginar zones que no hem recorregut però que d'alguna manera per comparació amb el que coneixem, ens permet suposar com deuen ser. L'agrupació subjectiva, en canvi, és una agrupació més lliure i ens obre camps inexplorats i obre les portes de la creació sense límits. De la mateixa manera que El Bosco o que més tard els surrealistes, i actualment el cinema fantàstic, els nostres alumnes, gràcies a l'associació subjectiva, poden crear i recrear mons fantàstics inexplorats.

Però el procés de creació és un cercle que tendeix a tancar-se. Parteix de la realitat per tornar a esdevenir realitat, una nova realitat que podrà tornar a interactuar amb la fantasia creadora. La creació no arriba al seu final si no supera el món de les idees i passa d'alguna manera a la realitat a través de l'acció. Aquesta acció sovint desperta

neguits, així sentim parlar als poetes de la falta de paraules i als pintors de la por a la tela blanca. No és d'estranyar, doncs, que ens sorgeixin dificultats en intentar trobar la forma, el color, el format... en definitiva, en provar de materialitzar la fantasia o, com diu Vigotskii, en intentar cristal·litzar-la.

Sovint es dóna massa importància al resultat concret fruit d'aquesta acció. De fet hauríem de ser capaços de valorar tot el procés creatiu i no només l'acabat, el resultat plàstic. Cal, a partir de l'obra i el seu entorn, poder valorar l'acció creadora i el procés previ. Si no aprenem a valorar tot el procés, ens podem perdre el plaer de descobrir o connectar amb moltes manifestacions artístiques del nostre temps en què s'ha arribat a desmaterialitzar l'art, i és l'acció creadora i l'instant efímer el que cal viure i descobrir.

Per emprendre la difícil tasca d'educar, és molt important buscar la forma organitzativa que permeti aconseguir els objectius que ens hem proposat. Cal tenir present que hi ha organitzacions i metodologies que poden esdevenir un impediment al creixement expressiu o artístic. Sovint resulten més determinants l'organització i la metodologia que els objectius mateixos.

Més que proposar treballs concrets, cal programar seqüències d'aprenentatge que facin progressar els alumnes i que alhora ajudin a fer els processos creatius tal com els he intentat definir. Aquestes han de partir de la situació en la qual es troba i han de poder-li aportar una millora o una novetat quant a habilitats, tècniques, estratègies i conceptes.

Per tal que el procés d'aprenentatge esdevingui global i reeixit, una seqüència d'aprenentatge hauria de tenir tots els ingredients següents: *observació, joc-experimentació, reflexió i anàlisi, aproximació a referents culturals, expressió i, finalment, lectura-exposició.*

L'*observació* és una activitat i un procediment al mateix temps, és un fi i un mitjà, però no hem d'oblidar que és una de les capacitats més importants a desenvolupar a l'escola. Hauria de ser la base de la majoria dels aprenentatges. El dibuix i la pintura poden convertir-se en un bon mitjà per treballar aquesta capacitat.

D'altra banda, l'observació ens aportarà elements nous que enriqueiran les produccions plàstiques. L'observació pot ser directa o indirecta a través de la pròpia mirada de l'entorn o de la mirada d'una altra persona o d'un artista, dels seus dibuixos, les seves pintures o les seves fotografies.

Ens solem preguntar com es pot aprendre a ser creatiu. Des de ben petits fins a grans, *el joc i l'experimentació* sense cap pressió productiva són uns dels mitjans més

eficaços per treballar aquesta capacitat. Hauríem de disposar del temps suficient per experimentar i provar. Hauríem de provocar i respectar estones d'experimentació i de joc en els nostres alumnes. En una seqüència d'aprenentatge s'hauria de reservar sempre aquest espai per descobrir i exercitar una tècnica, un material o unes eines noves i... per jugar i desenvolupar la funció lúdica del llenguatge.

No podem deixar de banda una part molt important de l'aprenentatge: la *reflexió i l'anàlisi*. Si a qualsevol procés d'aprenentatge no li incorporem aquesta faceta, descuidaríem la base per seguir avançant, per formular noves hipòtesis o per poder comprendre i generalitzar els resultats. També serà un bon moment per posar en comú les descobertes individuals i contrastar-les amb les de la resta del grup.

Cada vegada vivim en un entorn més interrelacionat i més complex. Es fa difícil, en l'actualitat, que sorgeixin figures com els grans artistes del Renaixement, que barrejaven ciència i art en un equilibri exquisit. Però hem de treballar perquè els nostres alumnes vagin entreteixint els coneixements formant una globalitat. Des de molt petits serà necessari ensenyar a buscar informació i coneixement en les múltiples manifestacions o mitjans culturals de l'entorn.

L'*aproximació a l'art* no pot quedar al marge d'aquesta recerca. Hauríem d'intentar que en totes les seqüències d'aprenentatge hi hagués un punt de contacte, en algun moment, amb manifestacions de l'art i amb diferents formes creatives. I com ja deia abans, tant amb les considerades art com amb les que no.

No podem oblidar en una seqüència d'aprenentatge la comunicació en la seva doble direcció: *l'expressió i la lectura*. Hem de mirar que els alumnes puguin expressar-se. Però no podem deixar els alumnes sols davant aquesta difícil tasca. De la mateixa manera que no podem proposar a un alumne simplement que parli, sinó que hem de crear situacions especials de comunicació i utilitzar les estratègies adequades; en la creació plàstica hem de buscar formes per facilitar aquest procés.

La funcionalitat del llenguatge pot ser, al principi, un bon mecanisme. Buscar la forma d'expressar plàsticament qualsevol missatge, des d'una recomanació o norma (per situar-lo en una cartellera) a un sentiment (per ser exposat com a símbol d'una campanya) passant per la il·lustració d'un conte (per a la revista de l'escola). L'objectiu final és que els alumnes llegeixin i s'expressin amb qualsevol tipus de registre.

En tota seqüència d'aprenentatge no hi pot faltar la lectura dels diferents treballs. Aquesta lectura no només es pot fer al final del procés, sinó que està bé fer pauses per poder reflexionar i posar en comú idees i solucions. Però al final del procés

expressiu hem de trobar una fórmula d'exposició per donar sortida a l'expressió personal creant una situació comunicativa i poder així comentar els treballs.

Aquesta exposició pot tenir diferents graus de formalitat. Podem fer una valoració dels treballs en petits grups per després, en l'àmbit de la classe, posar en comú el que els sembli més important. També podem muntar una exposició com en una sala d'art o un museu. En tot cas es tracta de donar sortida a l'obra creativa i així donar-li també el valor comunicatiu que es mereix. Amb aquestes exposicions podem aprofitar per treballar, en l'àmbit de l'escola, hàbits d'observació i de comportament en una exposició o museu.

L'ordre de les diferents parts de la seqüència pot variar en funció de cada situació. Podem partir de la visita a una exposició, de l'observació de l'entorn o d'una reflexió concreta. Qualsevol part pot ser el desencadenant de les altres.

Conclusions

Per assegurar que els nostres infants i joves cada cop esdevinguin més expressius, cal crear situacions reals de comunicació, cal trobar canals que ofereixin sortides dignes a aquests missatges expressius. Cal trobar l'espai dins del teixit social i familiar, però sobretot, també, dins del sistema educatiu.

Cal abordar sense por els llenguatges audiovisuals i els multimèdia i de ben petits hem de capacitar els nostres infants per expressar-se creativament en aquests mitjans. La millor manera d'aprendre i dominar un llenguatge, sens dubte, és començar a utilitzar-lo. Hem de familiaritzar-los en l'ús expressiu de tota mena de codis visuals, des del dibuix a les instal·lacions, per posar dos exemples. D'aquesta manera aconseguirem que a poc a poc cada individu vagi trobant aquelles formes, tècniques o mitjans en què se senti més còmode.

Però, per una altra part, també cal donar eines per facilitar el treball expressiu. Un jove que no descobreix mínimament les eines que li permetin expressar-se i comunicar-se amb una tècnica determinada és un candidat a abandonar. La lectura activa i crítica de les manifestacions artístiques de tots els temps, especialment les més actuals, poden esdevenir una de les millors eines.

És imprescindible trobar el temps, un temps pausat, que permeti el diàleg, el debat, la recerca, la intuïció. Que permeti amb tranquil·litat expressar-se sense por al ridícul. Cal que es creï un clima que afavoreixi l'autoestima. Qui no creu en ell mateix li és molt difícil expressar-se i tenir la gosadia que requereix crear. Perquè crear és arriscar-se.

Cal perdre la por i confiar definitivament en les seves capacitats. Així podrem encetar una nova època de l'educació en què pares i fills, educadors i alumnes ens haurem d'enfrontar junts a una nova tasca. La tasca d'aprendre alhora i en la qual cadascú li toca aportar allò que li és propi. En tot cas encetarem un temps en què la transmissió del coneixement ja no serà unidireccional i en què la comunicació i l'expressió hi hauran de jugar un paper determinant.

I això per a què serveix?

Anna Rodon i Borràs

Professora de l'IES Pau Claris,
de Barcelona

Ja fa dinou anys que vaig acabar la carrera de Belles Arts i que vaig començar a treballar com a professora de secundària. La pregunta que encapçala, com a títol, aquest escrit és una qüestió que ens persegueix, sovint, al professorat de plàstica i, per extensió, a la resta del professorat de l'àrea d'expressió.

Els primers anys de docència, sobretot, quan intentava explicar la importància de la composició en una creació plàstica o la teoria del color o d'altres continguts propis de la matèria, em cansava d'intentar convèncer l'alumnat de la seva utilitat, intentava contestar al "i això per a què serveix?" amb raonaments convincents.

A vegades, les meves respostes entraven en el camp de la metafísica o de "la dimensió desconeguda", per exemple: *-si treballem aquestes coses desenvolupareu una part del vostre cervell-*. I rebia, evidentment, respostes com: *-...i a mi què el meu cervell!, que complicat! I em tornaven a repetir la pregunta: i això per a què serveix "profe"?*

Segurament, ni jo mateixa sabia per a què utilitzarien, els meus alumnes, aquells continguts en el futur.

Fins ara, en aquest escrit, faig referència a uns anys enrera (jo ja tinc una certa edat) però les coses no han canviat com a mi m'agradaria.

Encara, com a ensenyant, em trobo amb famílies que no accepten que el seu fill o filla segueixi una carrera artística (és poca cosa per a ells o elles). També em trobo, encara, alguns companys de feina que no valoren suficientment la matèria (en silenci o discretament, ja que obertament no seria políticament correcte) o, situats en la baula més alta de la cadena política d'un país, governants que desterren la matèria, de nou, al "país de les Maries".

Encara sento l'olor de ranci de frases antigues com: "el que val, val; i el que no, artista o mestre (sembla que tinc totes les de perdre!)", com si d'una mena de paràsit social o d'una nova versió de l'Auca del senyor Esteve es tractés.

Però, tornem a la “pregunteta”!

Alguns alumnes la voldrien fer extensiva a continguts d'altres matèries, però la majoria no s'hi atreueixen; seria com un pecat, una blasfèmia -ja se sap que hi ha matèries amb “valors d'utilitat intrínsecs indiscutibles” (no diré noms). D'altra banda, és de domini públic que, d'art, de música, d'esports i, fins i tot, d'educació tothom té un *bon criteri fonamentat i científic*, tothom en sap.

Ningú s'atreveria a comentar qüestions sobre compostos químics com a tertúlia de cafè, però de com s'hauria de tractar la disciplina amb adolescents a l'aula tothom en té la clau.

Arribat aquest punt: com contestaria jo aquesta qüestió després de dinou anys d'experiència docent?

Si m'ho permeteu, deixarem la resposta de l'enigma per al final d'aquest escrit (no val fer trampes i saltar-se el text central) ja que és necessari recollir un seguit d'aportacions, de consideracions i d'experiències que m'han conduït a la resposta final.

En primer lloc, cal que us parli de Howard Gardner (psicòleg) i dels seus col·laboradors del projecte Zero de l'Escola Superior d'Educació de Harvard. És l'impulsor i teòric de la teoria de les *Intel·ligències Múltiples*.

Aquesta teoria es basa en considerar que la intel·ligència és la capacitat que tenim per realitzar un seguit de coses i/o accions. Seguint aquest criteri, agrupa els sabers segons unes intel·ligències: set, en un inici, i nou posteriorment. Aquestes són:

Intel·ligència musical: capacitat de percebre i reproduir la música.

Intel·ligència cinètico-corporal: capacitat de percebre i reproduir el moviment.

Intel·ligència visual-espai: capacitat de reconèixer i reproduir formes i orientar-se en l'espai.

Intel·ligència lògico-matemàtica: capacitat d'entendre relacions abstractes.

Intel·ligència lingüística: capacitat d'entendre i utilitzar el propi idioma.

Intel·ligència interpersonal: capacitat de posar-se en el lloc de l'altre i saber tractar-lo.

Intel·ligència intrapersonal: capacitat d'entendre's a si mateix, de controlar-se i d'automotivar-se.

Intel·ligència natural o ecològica: capacitat de desenvolupar-se en la naturalesa.

Intel·ligència existencial: capacitat de plantejar-se preguntes fonamentals sobre l'ésser humà i la seva existència.

Per primera vegada veia una teoria psicològica que considerava sabers d'una intel·ligència un seguit d'habilitats que havien estat considerades "treballs manuals", com si les mans "funcionessin soles", sense la intervenció del cervell, de les neurones.

En base a aquesta teoria cadascun de nosaltres som una suma d'intel·ligències desenvolupades a diferents nivells. Tots aquests nivells es poden millorar si s'exerciten i es fan treballar les intel·ligències però, alerta!, cal treballar de maneres diferents, és a dir, utilitzant múltiples perspectives d'accés a un mateix concepte. Si volem millorar, per exemple, la intel·ligència musical, cal escoltar música, compondre-la, tocar-la... Si volem millorar la intel·ligència espacial cal pintar, construir, llegir plànols i/o dibuixar-ne...

Sembla evident que no podem pretendre millorar una intel·ligència concreta utilitzant recursos i instruments d'una altra intel·ligència. De poca cosa servirà si només expliquem la teoria del color d'una manera teòrica, utilitzant només el llenguatge verbal (instrument propi de la intel·ligència lingüística). Només amb paraules no millorarà la nostra intel·ligència espacial, seria un concepte més (sense sentit) emmagatzemat, o no, en el nostre cervell.

Seguint aquesta teoria, es considera que totes les intel·ligències tenen la mateixa importància i cal treballar-les totes, a diferents nivells segons l'espectre intel·lectual de cadascú.

Aquesta teoria suposa el **primer recurs teòric per poder marxar del "país de les Maries"**.

En segon lloc és imprescindible parlar de *l'Aprenentatge per Projectes* o per Problemes o de la pedagogia basada en el *Constructivisme*. Segons aquest darrer enfocament pedagògic, cada persona parteix d'uns esquemes de coneixement que posseeix (anomenat coneixement quotidià). Al llarg de la vida aquests esquemes es van modificant per tornar-se més complexos i per adaptar-se a la realitat.

Per això a l'alumnat se l'ha d'ajudar a reconèixer què és el que sap, el punt de partida, per tal de poder anar modificant aquests esquemes i, a la vegada, també el professorat ha de tenir aquesta informació per adequar qualsevol plantejament (conceptual, procedimental, actitudinal...). Aquesta modificació d'esquemes es produeix quan el professorat introdueix, partint del coneixement quotidià de l'alumnat, el coneixement científic que s'aporta des de diverses disciplines o matèries.

Dit d'una altra manera, els nois/es estan en un determinat *equilibri* cognitiu, el professorat fa una proposta de treball que els provoca un *desequilibri* i, a partir d'aquest estat cognitiu, l'alumne/a, gràcies al seu treball, torna a trobar un nou *equilibri* modificant els esquemes de l'inici, ampliant-los i adequant-los a la nova realitat. S'ha de tenir molt en compte que aquest moviment cognitiu només es produirà si la proposta és significativa, té interès per a l'alumne/a i es parteix del seu coneixement quotidià.

La parcel·lació de les disciplines en matèries ha comportat un ensenyament allunyat de la realitat de l'alumnat.

El saber científic s'ha impartit de manera que no afavoreix l'aprenentatge significatiu donat que s'ha enfocat com un conjunt de coneixements indispensables per ells mateixos, la majoria de vegades descontextualitzats de tota realitat.

Un enfocament globalitzador permet fer propostes de treball partint de les necessitats i/o interessos de l'alumnat i utilitzar el coneixement científic, que prové de les àrees disciplinàries, com a instrument per aprendre significativament.

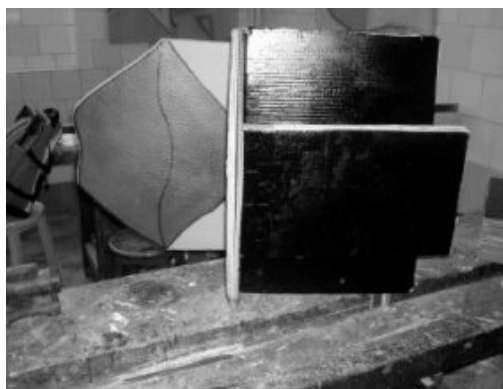
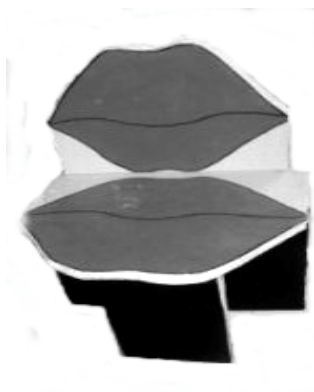
Sé que no són temes nous, que no descobreixo la "sopa d'all", però cadascun de nosaltres té la seva pròpia experiència vital i la seva pròpia experiència, en aquest cas, com a docent. La meua m'ha portat a "navegar" per aquests mars.

Ja fa temps que per ensenyar la majoria de conceptes de la matèria no utilitzo per explicar-los el "mètode" de la "classe magistral", sinó que parteixo d'un encàrrec, d'un problema o d'un projecte que s'ha de confeccionar.

Partint d'una proposta, com a inici, l'alumnat necessita aprendre un seguit de conceptes. Poso un exemple per aclarir la qüestió: aquest curs 2003-04 ha començat l'Any Dalí. Jo volia treballar aquest pintor i utilitzar-lo com a pretext per a uns continguts concrets de l'àrea. En primer lloc vaig confeccionar un dossier de base on hi havia activitats d'altres matèries (socials, matemàtiques, tecnologia, llengua, naturals...) totes elles ens portaven a endinsar-nos en el món del pintor i, per tant, de la plàstica.

Les activitats feien actuar diferents tipus d'intel·ligències ja que van fer enquestes i van haver de tabular-les, i també van haver de pintar, construir, llegir textos i mapes, mirar atentament... tots els sentits havien d'implicar-s'hi per recolzar i activar les diferents intel·ligències.

Vam construir el nostre petit Museu Dalí, van explicar a l'alumnat de 1r d'ESO de l'institut (l'alumnat que treballava les activitats eren de 3r i 4t d'ESO) qui era Dalí i els van guiar pel nostre museu i, finalment, com a cloenda del projecte, van construir mobles amb cartró ondulat de mida natural i, per tant, útils (seguint un projecte de sostenibilitat del centre) inspirats en l'estètica daliniana. Vegeu-ne alguns exemples a les fotografies:





Al final de tot el treball (que va durar un trimestre) l'alumnat coneixia molt bé Dalí, la seva vida, la seva obra, els seus objectes recurrents i significatius, entenia algunes de les seves obres, buscava significats i sensacions... comprenia què significa ser artista. I tot el que aquests alumnes van aprendre del món plàstic (composició, color, sistemes de representació, procés de disseny...) no era exclusivament aplicable a aquest artista, es podia generalitzar a obres d'altres autors, fins i tot a les seves pròpies obres.

En aquestes metodologies d'aprenentatge totes les disciplines (les matèries) són eines per aconseguir una mateixa fita: *resoldre nous plantejaments, nous reptes que se'ns poden presentar en qualsevol moment de la nostra vida*. Així, doncs, en els tipus de metodologia hi trobem el **segon recurs teòrico-metodològic per sortir del "país de les Maries"**.

He deixat en darrer lloc una megahabilitat: **la creativitat**.

Per què aquesta qualificació? Ser creatiu és una habilitat que planeja per damunt de totes les intel·ligències i que es pot aplicar a qualsevol activitat que realitzem.

Si analitzem personatges "genials" de la història observarem que per ser-ho han afegit creativitat als seus pensaments.

Leonardo da Vinci, posem per cas. Què distingeix el geni pintor-escultor-arquitecte del científic que ideà l'autogir? Res! La creativitat és aplicable a qualsevol tipus d'activitat. La creativitat promou imaginació, solucions diferents, avançar-se al temps.

Hem d'intentar ser creatius, fins i tot en la resolució de conflictes, i deixar actuar el que s'anomena "pensament lateral".

He constatat que, si ets creatiu/va, trobes alternatives diferents, més lliures, menys estereotipades i allunyades dels prejudicis. D'aquesta manera també es pot aconseguir tenir menys conflictes amb altres persones i ser més competent socialment (capacitat considerada clau en el món actual).

També es fa evident que, si el teu pensament és més obert (més creatiu), les diferències (raça, sexe, formes de pensament...) no són un problema.

Aquesta megahabilitat també es pot aprendre, i una bona manera és a través de la plàstica. Davant tota proposta que fem a l'alumnat hi ha multiplicitat de resultats vàlids; no hi ha una única resposta, ni una única manera d'arribar-hi. I és en aquest exercici mental de buscar alternatives, moltes, sense frenar, en un principi, la nostra ment i triar, després, quina és la millor, on hi ha la clau de la creativitat.

Podria acabar el text en aquest punt, però un amic, després de llegir-lo, em va dir: "I les emocions, on són?" Bona pregunta! Jo creia que, llegint el text, ja traspuava la intensitat dels meus sentiments però, evidentment, ell no es referia als meus sentiments, sinó a l'aprenentatge de l'alumnat en aquest aspecte.

Els avenços neurocientífics actuals han posat de manifest que, biològicament, el nostre cervell té tres sistemes integrats: el dels instints, l'emocional (sistema Límbic) i el racional (neocòrtex), i que les nostres reaccions i decisions davant de qualsevol fet extern que es produeixi, provoca les primeres reaccions en el sistema límbic. És molt important ser capaços de reconèixer i expressar adequadament les nostres emocions, i això vol dir *alfabetitzar-nos* emocionalment. Si no és així, pot ser que, en determinades ocasions, com diria Goleman (autor del llibre *Intel·ligència emocional*), ens segrestin les emocions i siguem incapaços de racionalitzar la nostra actuació. Actualment ser intel·ligent emocionalment es considera una capacitat clau.

Feta aquesta pinzellada, faig constar que, a diferència de la major part de les matèries considerades fonamentals que han desterrat les emocions dels seus currículums, l'àrea de visual i plàstica parla contínuament d'emocions, treballa amb elles per provocar creacions plàstiques, intenta analitzar les emocions que ens volen transmetre altres persones... És, doncs, la segona megahabilitat que es pot aprendre en la nostra aula. Gràcies amic per provocar aquesta darrera constatació d'un últim recurs.

La plàstica, només pel fet de ser una matèria que potencia, específicament, la creativitat i l'alfabetització emocional hauria de sortir, definitivament, amb transport de primera preferent, del "país de les Maries".

Tal i com us havia dit a l'inici del text, després d'aquestes reflexions i aclariments previs, arribem al final de l'enigma.

Des que he anat modificant la meva pràctica quotidiana seguint les consideracions anteriors, us he de dir que no tinc resposta a la qüestió. I és així perquè, ara, tampoc em pregunten per a què serveix el que fem.

Això es deu al fet que la major part d'activitats que fem responen a una lògica d'utilitat (decidida conscientment per l'alumnat) i, per tant, no té sentit formular la pregunta.

De tota manera si algú m'ho preguntés, a hores d'ara li diria:

-“Per al que tu vulguis. Sigues creatiu i gaudeix en qualsevol activitat que facis i, finalment, hi trobaràs el sentit”.

Sortim, definitivament, del “país de les Maries”!

Síntesi del debat de la taula 2

El senyor Jesús Bonals, coordinador de la taula, inicia la sessió amb la presentació dels ponents: Roser Juanola, Lluís Vallvé i Anna Rodon. Tot seguit comenta que en la documentació facilitada als assistents hi consten les ponències i el document que ha elaborat el Consell sobre el tema per fomentar la reflexió i el debat.

Després de l'explicació aprofundida dels tres ponents, s'allarga l'exposició des de la taula perquè l'intercanvi d'opinions i de propostes que es formulen entre els mateixos ponents esdevé intens i enriquidor.

Demanen intervenir en el debat dos inspectors d'Educació, un representant del Col·legi de Llicenciats en Belles Arts i un representant de la FAPAC.

Totes les intervencions consideren molt interessant que el Consell Escolar de Catalunya hagi plantejat per a la Jornada de reflexió el tema de l'expressió, i més concretament en aquesta taula, l'expressió visual i plàstica lligada a l'escola i als currículums. Expressen també el seu acord i interès per les diferents aportacions dels ponents.

Es ressalta, d'una banda, la importància del llenguatge artístic com a llenguatge universal que ajuda a acollir l'alumnat nouvingut i, per tant, com a element imprescindible per a la cohesió social.

D'una altra també es fa esment de la importància de les àrees d'ensenyaments artístics com a mitjà per a la participació de tot l'alumnat i com a eina de gran utilitat per a la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge per a aquells alumnes amb dificultats, tal i com s'ha plantejat en les ponències de la taula.

Es planteja la queixa que fan alguns centres sobre el nombre d'hores que estan previstes per aquesta àrea i que consideren insuficients.

Així mateix, es destaca la tasca duta a terme pels centres per tirar endavant aquesta àrea curricular i donar-li un nou paper, juntament amb la resta de les àrees tradicionalment més valorades.

Es planteja que, malgrat tot, a vegades es treballen molt les tècniques però s'obliden els aspectes d'expressió personal.

Es valora molt positivament la línia d'actuació dels centres presentada pels ponents com a element que ha de permetre mantenir i tirar endavant el plantejament actual de les àrees d'ensenyaments artístics. Es demana que, aprofitant el moment actual de debat i elaboració de la nova llei catalana d'educació, es puguin reunir esforços de tots

aquells que estan implicats en els ensenyaments artístics per tirar endavant propostes que puguin servir per fer un pas més endavant, en el sentit d'ajustar els currículums a la nova societat en què estem immersos, en la qual el llenguatge visual i la imatge adquireixen, cada vegada més, un paper fonamental.

Es planteja també el fet que es doni cabuda, en els nous currículums, a l'ètica i l'estètica com a valors que poden donar a l'alumnat elements per comprendre aquesta nova societat de la informació en què estem immersos i pugui participar-hi.

Coordinador: Jesús Bonals

Secretària: Montserrat Cortina

Taula 3: Expressió corporal i educació física

Expressió corporal i educació física

Montserrat Anton i Rosera

Vicedegana de la Facultat de
Ciències de l'Educació (UAB)

Abans d'entrar en matèria, volia agrair al Consell Escolar de Catalunya haver-me permès ser avui aquí debatent un tema que per a mi és dels més significatius en el procés de desenvolupament humà: L'EXPRESSIÓ en majúscules, com a base de la comunicació entre persones.

La conferència del doctor Joan Carles Mèlich ens ha brindat en safata a totes les taules posteriors, però d'una manera molt concreta a la nostra, la idea que pren el cos com a element d'expressió i l'ajuda a situar-se en el món.

Abans d'analitzar les experiències concretes que ens aportaran la Marta Carranza i en Josep M. Mora, faré un petit repàs de tots aquells aspectes generals referits a l'expressió corporal i l'educació física, que ja sabem que no són nous, però que va bé que de vegades ens tornem a repensar el que fem i perquè ho fem.

Així, doncs, per començar...

Voldria deixar clara la meva postura respecte al **concepte de cos**, ja que, com ha citat en diverses ocasions en Joan Carles Mèlich, el cos no és un ens al marge de la persona, ans al contrari, n'és el seu suport, la seva carta de presentació, la imatge que donarà al món, però també a través de l'ell es crearà la imatge del món que l'envolta. En parlar de **cos** no podem considerar la part física per un costat i la part psíquica, emocional i afectiva per un altre.

Les idees aportades pel doctor Mèlich, que aposta per una visió global de la persona i per ajustar la pedagogia a aquesta premissa, són el marc en què s'inscriu la **idea de cos** amb què jo m'identifico i que va molt més enllà d'un aprenentatge escolar, encara que hi hagi un temps escolar que se n'ocupi i una àrea curricular que ho reguli.

Aprofito aquí per recordar que el reconeixement d'un espai i un temps específic per desenvolupar activitats d'educació corporal en el context escolar durant tota

l'escolarització obligatòria és un gran avenç que va potenciar la LOGSE, juntament amb el reconeixement d'un professorat que, a més a més de ser-ho d'una manera general en l'etapa d'educació primària, es preparava i es prepara en uns continguts específics en aquesta parcel·la del coneixement.

Seguint amb les propostes fetes pel Joan Carles, quan parla d'una **educació estètica basada en l'ètica**, la idea de **persona**, des d'una perspectiva global, pren una rellevància especial, ja que el concepte de **cos**, com el d'educació o d'expressió, no és universalment vàlid ni unívoc al llarg del temps, ben al contrari, ens trobem davant unes definicions influïdes pel pensament polític, social i cultural del moment i el lloc en què s'analitza.

Sense anar més lluny, ara mateix no és igual analitzar el paper del cos en un punt del planeta o en un altre, ni parlar del cos de l'home o del de la dona o del dels infants. Recordem que, entre la infància, en moltes cultures es distingeix entre nen i nena.

Actualment, també podríem citar el tractament que rep el cos dels més grans de la societat de referència des de la qual es parla.

En canvi, sí que sembla que es generalitza i consensua al llarg de la història que l'activitat corporal serveix per satisfer alguna d'aquestes tres necessitats o, en el millor dels casos, totes tres:

- El bon desenvolupament de la capacitat física individual.
- L'enfortiment de llaços i la participació entre els components d'un grup.
- La recreació, la participació en l'oci.

Anàlisi de la idea de cos

D'alguna manera, els grans filòsofs, els grans pensadors, sempre s'han referit (fa un moment n'acabem de ser testimonis) a la idea de cos i d'educació corporal, i així ho recullen tots aquells autors que fan un repàs més o menys detallat amb la preocupació de donar-hi respostes coherents des de temps llunyans.

A través del cos construïm les nostres primeres experiències, manifestem els nostres sentiments i expresseu les nostres necessitats i emocions.

Són molts els autors que aporten diferents maneres d'interpretar totes aquestes formes d'expressió. Citaré un exemple: Vitor da Fonseca (1996) feia una aportació respecte a com interpretar la imatge que hom pot tenir del cos segons sigui l'enfocament científic que sustenti l'anàlisi:

- La perspectiva neurològica es fonamenta en les multirelacions que s'estableixen entre les sensacions, les emocions i les percepcions amb les accions i les construccions concomitants. Un clar exemple d'estudis d'aquest plantejament fou J. de Ajuriaguerra.
- La perspectiva psicoanalítica, fonamentada sobretot en les aportacions de Freud i d'altres seguidors d'aquest mateix corrent de pensament com M. Klein, es centra en l'estudi de les introprojeccions-projeccions per a la construcció del jo corporal.
- La perspectiva fenomenològica defensada per Merleau-Ponty, en què es subratlla el paper del cos com a instrument de comprensió de l'ambient i dels diversos ecosistemes que li donen forma i coherència. En aquesta proposta espai i temps s'uneixen a la corporalitat per analitzar la subjectivitat espacial de la persona en el món.
- La perspectiva psicològica, sustentada entre molts d'altres per Wallon i Piaget, amb punts de vista molt diferents però amb el comú denominador de veure les altres persones i el món dels objectes com a agents integradors de la pròpia imatge corporal, i en la construcció simbòlica de la mateixa.

Veiem, doncs, que el cos no és només una forma anatòmica i física, sinó també quelcom amb sentit i significat en què el procés d'expressió i de comunicació és bàsic, no verbal i vital, i constitueix el centre de diàleg amb el món social i contextual.

Alguns elements que contribueixen a construir-nos la imatge del nostre cos

La construcció de la imatge del nostre cos la fem tant a partir dels components neuromotors com dels perceptivomotors, que d'una manera indissociable contribueixen a fer que cada persona sigui capaç de reconèixer-se, en un procés viu de constant construcció, deconstrucció i reconstrucció de la idea d'un mateix durant tota la nostra vida.

Aquest procés és evident si es fa un repàs dels grans moments vitals de les persones. Per a l'infant petit el cos ho és tot; és el seu instrument de diferenciació de la mare i de captació del món que l'envolta. Wallon aportava que *bona part de la conducta motriu* durant el primer any de vida, i en concret dels sis primers mesos, *els moviments incontrolats i les reaccions tòniques serveixen per donar resposta a les necessitats de benestar i defensa*. I immediatament descriu *l'estadi emocional* com el període en què l'infant estableix els vincles afectius amb l'entorn on es desenvolupa, mitjançant manifestacions corporals que el porten a establir-hi comunicació i relació. Tothom

interpreta una determinada expressió facial d'un infant, un tipus de moviment o la manera relaxada de jugar d'un nen o una nena si es troba bé allà on és.

Igualment, sense ser experts en fisiologia humana ni en anatomia del moviment, els adults que hem tingut infants a prop sabem quan caminen més o menys, quan mengen sols, quan tenen un plor que indica cansament i son o, senzillament, quan no se n'han sortit en una determinada cosa i marranegen. És a dir que l'infant "s'instal·la" en el món expressant-se, comunicant-se i relacionant-se a través del seu cos.

Tot aquest cúmul d'experiències corporals li serà la base per a la construcció del seu pensament, del seu llenguatge i del coneixements culturals que li serviran per desenvolupar-se en el marc sociocultural on visqui. Perquè aquests primers temps de vida són comuns per a tots els humans, en tant que és una espècie viva que té una capacitat innata d'adaptació a tot tipus d'aprenentatge que se li posi a l'abast i, en conseqüència, dels reptes culturals que l'esperen.

Serà en la seva interacció amb el medi on aprendrà a desenvolupar les capacitats personals de què és portador, potenciant-ne unes i deixant-ne de banda altres segons siguin els requeriments en cada moment i circumstància.

I és que, a mesura que una persona va creixent, són molts els moviments que aprèn i automatitza. Aquest procediment d'aprenentatge, conflicte i nou aprenentatge, tan ben descrit per Piaget com a *conflicte cognitiu*, és absolutament recurrent i present en el terreny del moviment i, com ja s'ha dit, durant tota la vida. Qui dels i de les presents a la sala no recorda les dificultats que va passar per aprendre a marcar un número de telèfon de disc? I tan poc que s'usa actualment aquest sistema per poder parlar a distància!

La imatge de cos es va construir per maduració neurològica, però també per vivència compartida amb els altres. De les informacions que ajuden a "construir-nos" en fem el nostre propi filtre, la nostra pròpia identificació, la nostra pròpia percepció corporal.

Si mirem una fotografia de fa uns anys, pensem que és "antiga"... que imperava una altra "estètica", però aquest tema l'abordarem més endavant.

Si el medi és propici, la persona anirà desenvolupant les capacitats de què és portadora, i això li permetrà arribar a manifestar habilitat en execucions motrius encaminades a resoldre la relació amb els objectes.

En aquest sentit, destaca la importància de poder assolir bé el predomini lateral, l'orientació en l'espai o l'organització del temps a partir del propi ritme, del *tempo* de

cadascú que es farà present en qualsevol acte, acció, moviment o tasca que es realitzi.

I malgrat pugui semblar que tots aquests components s'adrecen molt a l'etapa d'educació infantil, no és així, ja que totes aquestes "conquestes" s'inicien bé en les primeres edats però és van completant i complicant a mesura que es va creixent, quan els reptes a superar són majors i només es resoldran si es disposa d'una bona base.

L'educació física a les institucions educatives

Ja s'ha dit abans que la LOGSE va suposar una empenta per sistematitzar el treball corporal a l'escola, (als instituts ja es feia) a partir d'una àrea curricular específica i un professorat preparat.

En aquests moments d'impàs legislatiu (en qualsevol cas, entre dues lleis), els principis pisoeducatius de la LOGSE continuen tenint força vigència i, si se'm permet, no s'han acabat d'aplicar amb rigorositat

Pot sonar a "gastat", però si en alguna àrea té sentit especial parlar d'**aprenentatge individualitzat i significatiu** aquesta és l'educació física. Els factors de desenvolupament i creixement personal, la morfologia corporal de cadascú i les capacitats de què s'és portador, determinen de manera contundent l'actitud dels infants, nens i nenes, i dels i les joves enfront uns aprenentatges que van molt més enllà de superar uns estudis. Són aprenentatges que, si estan ben instaurats, els acompanyaran tota la vida de manera natural i quotidiana.

Per aconseguir-ho, la llei citada recomana que el professorat de l'àrea tingui clar el seu paper de **facilitador** en el procés de superació d'obstacles a cada nova conquesta motriu o corporal, ampliant els vincles afectius amb el món que envolta l'alumnat, i amb les persones i els objectes que el componen.

Si es fos capaç de tendir a una autèntica **diversificació metodològica en el procés ensenyament-aprenentatge**, segur que també fóra més fàcil afavorir l'elaboració d'estratègies personals per part de cada alumne a qui hom s'adreci en el seu camí per assolir els objectius fixats.

Amb la diversitat que es va proposar en els blocs de continguts de totes les etapes educatives, si es disposa d'una **programació sistematitzada** i destinada a ampliar les destreses i els coneixements de l'alumnat fóra igualment possible donar resposta a les diferents expectatives individuals vers l'educació física.

En consonància amb el punt anterior, el fet de preveure una **variabilitat d'activitats** a realitzar, entenent aquestes com a estratègies per aconseguir aprenentatges que, mostrades a l'alumnat, li permetran accedir a la seva resolució d'acord a les disponibilitats personals de què parteixi cadascú. És important fer activitats grupals, però també ho és respectar els ritmes diferents amb què s'arriba als aprenentatges.

I això s'aconsegueix en moltes ocasions amb un altre component a considerar, i que per a mi és fonamental: oferir **temps**, un temps de qualitat, un temps que permeti cercar individualment solucions als reptes proposats. Amb la resolució vindran les ganes d'exterioritzar les consecucions pròpies i, si és el cas, compartir-les.

Els infants, els nens i les nenes, els i les joves, han de percebre que, a més de considerar agradable allò que fan, aprenen, progressen, superen els reptes personals i, de mica en mica, se senten còmodes fent activitat física. Per aconseguir-ho, cal que al mateix moment que es programen activitats se'n prevegi una avaluació planificada que permeti informar de la coherència de les propostes fetes, fer-ne la revisió si és el cas i, sobretot, informar l'alumnat dels seus avenços i carències, de manera que pugui aprendre a autoregular-se i accedir a superar la tasca proposada d'acord amb les capacitats pròpies i la disposició.

Per acabar...

Voldria referir-me a la importància de continuar l'educació corporal durant tota la vida. Hi ha un seguit d'aprenentatges vitals que s'han de realitzar en els marcs de referència habituals (família, espais, centres sanitaris...), a més a més de la institució educativa "formal".

Respirar bé, mantenir bones postures en seure, en estar drets o caminar, compaginar les estones de sedentarisme amb les d'activitat motriu, haurien de ser hàbits que s'iniciessin de petits, però que també es mantinguessin de grans.

És molt complicat l'ús de la imatge del cos que es fa d'una manera quotidiana i des de tot arreu.

Encara que sigui molt difícil, caldria intentar que la nostra joventut pogués estimar i cuidar el seu cos com el bé més preuat que té i, en canvi, són molts els agents externs que de vegades ho fan difícil: models impossibles de seguir o, per contra, una alimentació poc ajustada que posa en perill la imatge i la salut d'aquest cos.

Per això caldria que els agents socials que hem d'acompanyar els infants, els nens i les nenes, els i les joves en el seu procés d'identificació personal els sabéssim estimular a expressar-se a través d'un cos sa i estimat.

Estratègies institucionals per consolidar i reforçar l'educació corporal. L'experiència a la ciutat de Barcelona

Marta Carranza

Cap del Programa de Promoció
de la Salut (IMEB)

Abans d'iniciar el desenvolupament de la meua intervenció, voldria agrair al Consell Escolar de Catalunya que hagi prioritzat l'experiència que avui presentaré, que forma part d'un treball en equip i fonamentat en la participació des de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

L'eix de l'aportació que avui faré en aquest entorn consistirà a posar en comú la forma de treball i els programes desenvolupats a la ciutat de Barcelona amb la intenció de potenciar, reforçar i orientar el professorat dels centres docents en particular i la comunitat educativa en general per dur a terme una tasca que, històricament, l'Ajuntament de Barcelona, ha posat entre les seves prioritats: l'EDUCACIÓ DE LA CORPOREÏTAT.

Aquesta educació del cos i el moviment, que en el sistema educatiu identifiquem amb l'àrea d'educació física redefinida per la LOGSE com molt bé ens ha explicat la Montserrat Anton en la seva introducció, ha de ser entesa en el sentit més ampli des dels seus continguts, objectius, metodologia i avaluació. És a dir que, d'una banda, comparteixi d'experiències positives i satisfactòries amb el propi cos i, d'una altra, aportï elements per a un procés de socialització basat en la participació, la igualtat, el respecte i la cooperació.

Tot això, evidentment, va més enllà del sistema educatiu, raó per la qual, algun dels programes o campanyes que duem a terme traspassen els fràgils envans dels centres docents i s'adrecen en algun cas a l'educació no formal o als entorns familiars.

D'entrada, presentem **les primeres passes** del que és avui el Programa de Promoció de la Salut del Servei de Promoció Educativa de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

Ens situem a l'any 1986, moment en el qual una sèrie de fets socials van confluïr en l'inici d'una nova etapa per a l'educació física escolar. Era l'inici d'un canvi que feia ja

temps que s'anava consolidant per causes diferents, algunes de les quals, o potser les més rellevants, podem resumir en:

- Entrada al món laboral dels primers llicenciats en educació física.
- Molta més presència i reconeixement social de l'esport en els nous ajuntaments i administracions democràtics.
- Candidatura de Barcelona per a l'organització de la XXV Olimpíada.
- El potencial educatiu del cos i el moviment

Davant el fenomen de revalorització d'aquest àmbit educatiu, l'Ajuntament de Barcelona va fer un estudi per conèixer quina era la situació de l'educació física a les escoles de primària de la ciutat. Els resultats van dibuixar una realitat, segurament extrapolable a la resta de poblacions de Catalunya, força decebedora. Parlant només dels aspectes quantificables, es constata que:

- el professorat especialista era **un 8%**;
- el material específic de l'àrea era **molt pobre i gens diversificat**;
- les instal·lacions per impartir l'assignatura eren **molt deficientes o inexistents**.

L'Ajuntament de Barcelona, seguint les passes del Ministeri d'Educació i Ciència d'aquell moment, va elaborar un pla d'extensió que el va convertir en institució pionera en l'oferta dels primers postgraus d'educació física. La formació va anar acompanyada de dotació de material a les escoles i d'una ampla renovació i nova construcció d'instal·lacions esportives.

La LOGSE va ser el pas definitiu perquè tots els esforços per revaloritzar l'educació física anessin acompanyats del reconeixement legal necessari, encara que malauradament, tal com deia la Montserrat, no s'hagi arribat a desenvolupar ni a aplicar tot el seu potencial.

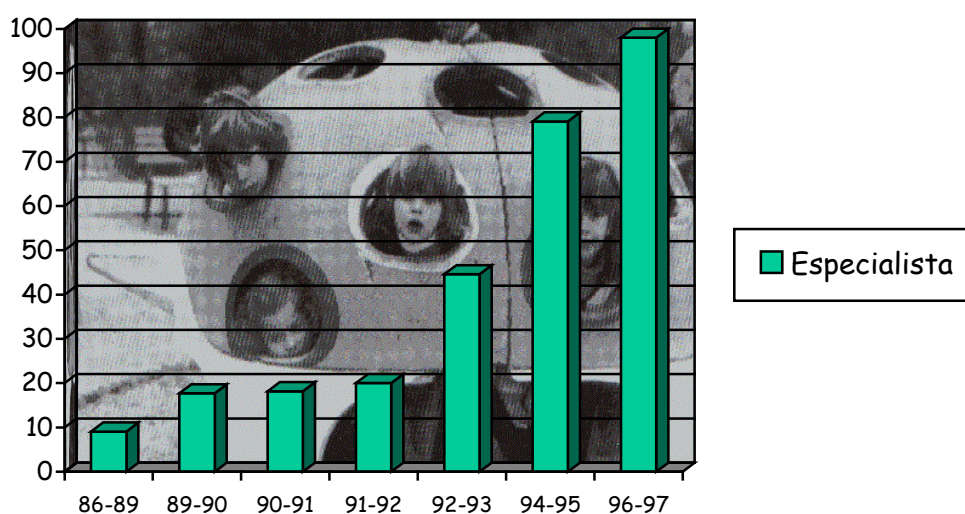
En paraules textuais de Javier Solana, la LOGSE va promoure:

- el reconeixement de l'educació física com a aspecte imprescindible per al desenvolupament integral;
- la creació d'una àrea específica a l'ensenyament primari i l'augment de les hores dedicades a primària i secundària;
- l'aparició d'una nova figura: el mestre especialista.

Consegüentment, amb aquestes prioritats van aparèixer els dissenys i els desenvolupaments curriculars, es van crear les especialitats (MEF) als centres de

formació del professorat, es van subvencionar un gran nombre de postgraus per a la reconversió del professorat en actiu i es va multiplicar en poc temps l'oferta de formació permanent, de publicacions específiques i d'intercanvis entre el professorat.

En el gràfic següent podem observar l'evolució de la cobertura d'especialistes a les escoles de primària de la ciutat de Barcelona.



Després de molts anys de treballar per aconseguir normalitzar la implantació de l'educació física als centres de la ciutat, a l'any 1997 el 100% de les places estaven cobertes i semblava que es donaven les condicions logístiques per fer possible oferir l'àrea curricular dissenyada per la LOGSE.

A partir d'aquell moment, el nostre interès es va centrar en els aspectes més qualitatius i, sobretot, en l'anàlisi de les noves funcions del cos i el moviment a la nostra societat.

L'organització dels centres docents, el paper de l'especialista i les seves funcions i els nous reptes i intencionalitats de l'educació física havien de configurar els programes a desenvolupar a partir d'aquell moment.

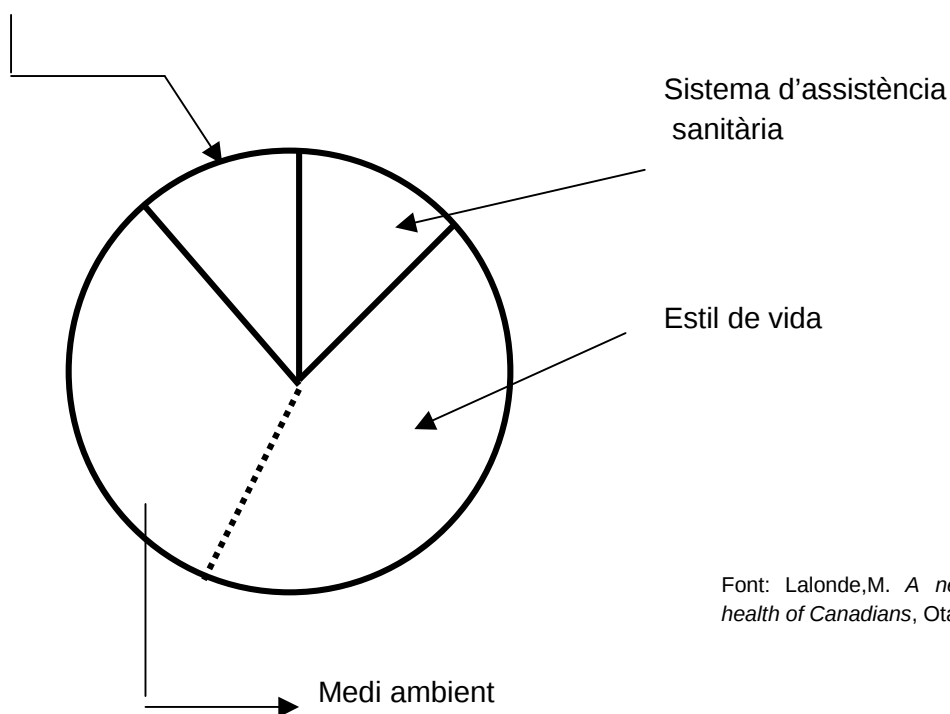
Després d'haver dut a terme un procés de participació ciutadà estructurat en dos eixos, el Congrés de l'educació física i l'esport en edat escolar de la ciutat de Barcelona i la III Audiència Pública dels i les joves de la ciutat de Barcelona centrada en les maneres de veure i viure el cos i l'activitat física, es planteja el nou camí de crear una línia d'actuació centrada en una intervenció molt més àmplia i transversal. El nou eix de les futures intervencions serà la salut entesa com una cultura amb la

tranquil·litat personal suficient per poder generar la MANERA DE VIURE PRÒPIA, lliure, responsable i feliç. Evidentment, aquesta manera de viure pròpia no ha d'oblidar la manera de viure dels qui ens envolten.

La promoció de la salut serà, doncs, un procés dirigit a dotar les persones d'una comunitat de la CAPACITAT d'augmentar el seu nivell de control sobre els factors que tenen influència sobre la seva salut

I quins seran aquests factors a controlar? Segons els experts, els factors són bàsicament quatre, però cadascun actua amb proporcionalitat diferent, tal com es representa seguidament:

Biologia humana



Font: Lalonde, M. *A new perspective on the health of Canadians*, Ottawa, 1974

La línia de punts representa la dificultat per posar límits entre el determinant de medi ambient i el d'estil de vida, ja que sovint interaccionen mútuament.

De les quatre variables, la biologia humana, ara per ara, gairebé no es pot modificar i, com es pot veure, **l'estil de vida** és la variable **més influent**.

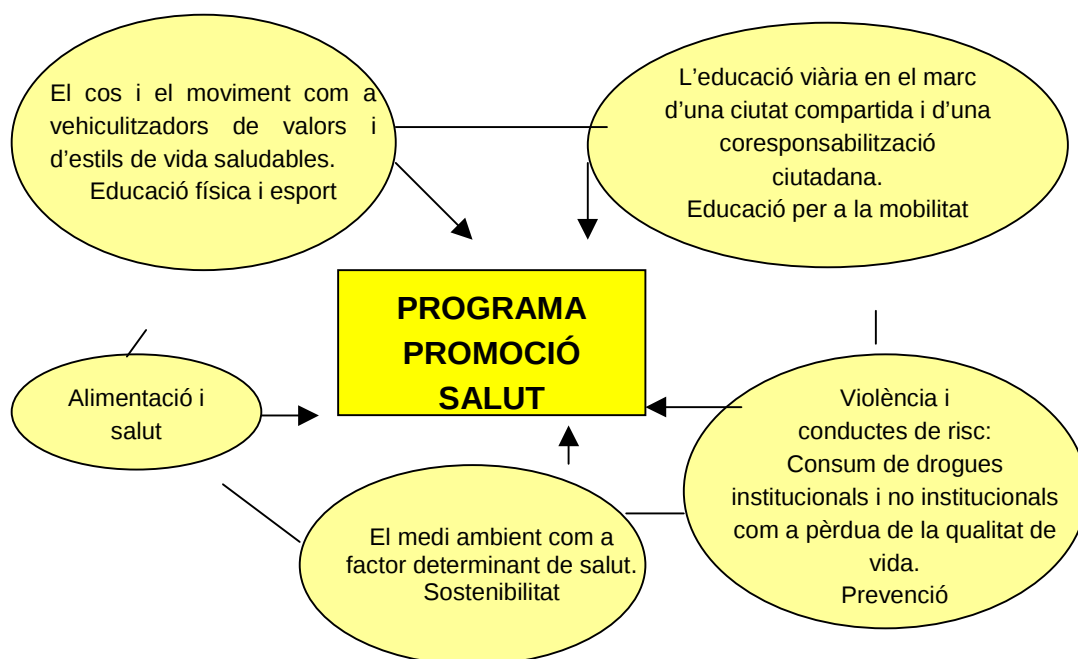
Així la nostra aposta es dirigeix a potenciar una CIUTADANIA SALUDABLE al nostre municipi que es basi en la promoció de la **qualitat de vida** entesa en les seves dimensions **ambiental** i **d'estil de vida**.

Aquesta tesi encara queda més reforçada si analitzem les tendències epidemiològiques dels darrers anys, que confirmen¹ la disminució i, fins i tot, l'erradicació d'algunes malalties infecto-contagioses davant la progressiva importància de les malalties cròniques i degeneratives associades directament als estils de vida.

Podem pensar, doncs, que les actuacions d'un programa de promoció de la salut han d'estar orientades, prioritàriament, cap a l'adquisició d'hàbits saludables i, sobretot, a la franja escolar, ja que és el moment en què es produeixen els processos de sociabilització i, per tant, els hàbits que arrelen d'una manera més profunda.

Quins eixos de treball seran prioritaris?

D'aquesta qüestió se'n deriva el quadre adjunt, on queden reflectits els continguts a treballar d'una manera prioritària:



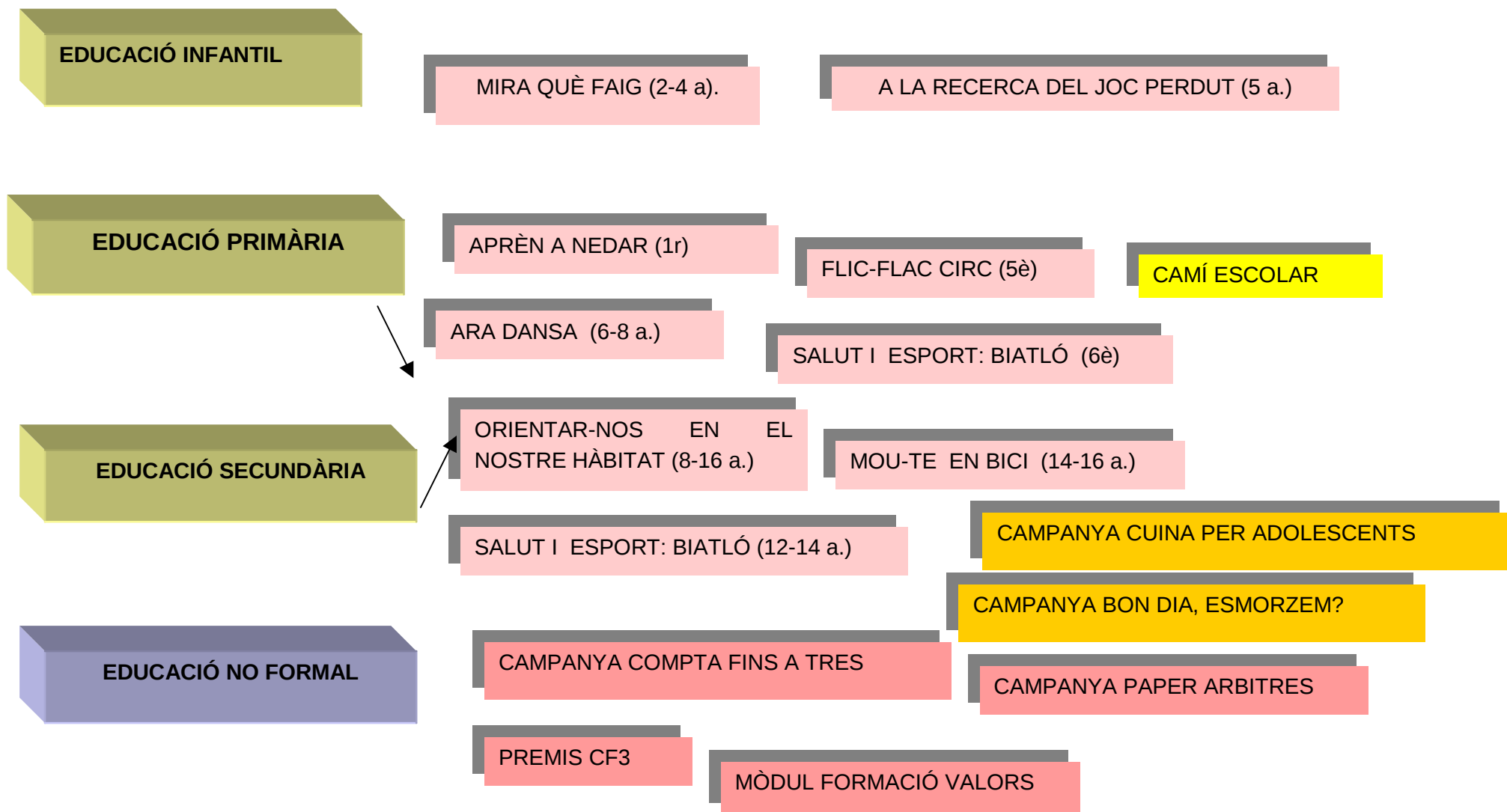
Es destaca la importància de la transversalitat implícita en cadascun dels eixos de continguts a tractar. Així, moltes de les actuacions proposades incidiran en més d'un aspecte i sempre es trobaran fonamentades en l'educació en valors.

¹ PONT MARTINEZ, P. (2000), *La educación para la salud*. Ponència presentada a les "III Jornadas sobre Desafíos del Juguete en el siglo XXI", València

A partir del diàleg entre els diferents agents educatius que interactuen a la ciutat i la col·laboració directa amb els centres docents per tal de detectar les seves necessitats, es plantegen els objectius següents:

- Establir un marc de col·laboració entre les diferents institucions que treballen en continguts relacionats en la promoció de la salut a la ciutat.
- Aconseguir una diagnosi respecte a la qualitat de vida dels nois i noies en la franja 0-18 anys, analitzant els hàbits alimentaris, els hàbits cap a l'activitat física, els hàbits respecte a substàncies addictives i els hàbits de mobilitat a la ciutat. Intentar crear un índex de vida saludable recomanable.
- Establir criteris i promoure activitats de formació del professorat referides a l'educació per a la salut.
- Assessorar les activitats relacionades amb el tema en els centres de recursos pedagògics.
- Col·laborar en el disseny i gestió d'activitats i materials per als centres docents.
- Impulsar i coordinar la Taula de ciutat de l'educació física i l'esport en edat escolar.

A la pàgina següent es presenta un recull del gran nombre de les accions, referides al bloc d'activitat física i salut, que s'ofereixen als centres docents i a la ciutadania en general. La proximitat i el diàleg constant amb la comunitat educativa i els diferents agents educatius de la ciutat han de seguir representant la clau de l'adaptació a les noves realitats i la inspiració per al canvi i la innovació constant.



Rodajoc: l'experiència dels jocs sense fronteres

Josep Maria Mora i Verdeny

Professor d'educació física de
l'IES de Llançà

Per sort per als professors d'educació física, la producció literària apareguda en l'última dècada en forma de llibres, materials informàtics i recursos audiovisuals cada cop és més nombrosa i de major qualitat, i això permet desenvolupar amb eficàcia i enginy la nostra programació. Cobert aquest objectiu bàsic, provablement el repte de totes les àrees curriculars passi per aconseguir plantejaments més interdisciplinars que superin la verticalitat dels continguts actuals, atenent en més gran mesura les inquietuds individuals de cada alumne, com també criteris constructivistes de l'aprenentatge. Al mateix temps, aquest desafiament ens ha d'ajudar a aconseguir, pel que fa a la gestió, l'organització i la coordinació dels centres educatius, uns plantejaments que es basin en paradigmes holístics, fugint de la compartimentació i l'anàlisi sectorial dels problemes, de manera que prevalgui el concepte d'unitat.

Davant aquest repte que ens demana la societat i que s'autoexigeix el professional de l'educació, el paper del professor d'educació física és de gran importància pel tarannà de l'àrea que és fruit del seu caràcter procedimental i vivencial, al mateix temps que compta amb una gran valoració i acceptació per part de l'alumnat. Si bé, la resposta a aquestes inquietuds passa per un acurat procés de diagnòstic de la situació que viu l'educació. Sens dubte, la manera de formular les preguntes i l'anàlisi minuciosa de les respostes influirà en la presa de decisions posterior, en la imatge del docent i en l'àrea que imparteix.

Quina és la imatge que el docent d'educació física té de l'àrea que imparteix? Sap què ha d'ensenyar, com i quan fer-ho? Quina visió tenen els alumnes del que fan a classe? Què pensen la resta de docents de l'àrea d'educació física? Quina importància donen les famílies a aquesta assignatura? Quin missatge es difon des dels mitjans de comunicació de l'activitat físico-esportiva? Com arriba aquest missatge al pati dels centres i al gimnàs? De quins recursos -materials, d'espai i temps de pràctica- es disposa per poder fer front a la programació? On cal adreçar-se en cas de dubte? Es percep la mateixa confiança laboral en el docent d'educació física per part del Departament d'Educació, sindicats, Col·legi de Llicenciats, etc. que la que tenen la resta de docents d'altres àrees de coneixement?

La resposta a aquesta bateria d'interrogants, i a molts altres que ben segur poden sorgir, passa, tal com s'ha apuntat, per una correcta diagnosi de la realitat a partir de la qual es pot començar a traçar les línies mestres del centre, i per extensió de l'àrea d'educació física, que com més endavant veurem traspasa els murs del polisportiu i s'endinsa en cadascun dels documents que estructuren els òrgans de gestió i coordinació de l'escola. D'aquesta manera es poden garantir amb un major encert les futures actuacions o, si més no, tenir molt clar els entrebancs que s'aniran trobant al llarg de la pràctica docent.

Per tant, des de l'àrea d'educació física, el professor ha d'intentar aconseguir que l'alumnat entengui l'assignatura com una eina més que l'ajudi a enriquir els seus aprenentatges, més enllà de la mal entesa expressió "jugar per jugar". El correcte equilibri entre els continguts (conceptuals, procedimentals i d'actituds, valors i normes) hi té molt a dir. S'ha de tenir en compte que en l'actualitat es continua sobredimensionant els conceptes, deixant clarament fora d'estudi els procediments i més encara les actituds, valors i normes.

A l'hora de parlar de les actituds, valors i normes caldria dir que actualment tenim una visió esbiaixada d'aquests continguts. Sovint, a l'hora d'avaluar aquests apartats, ens trobem mètodes quantitius amb referència a llistes d'assistència a la classe, retards, manca d'equip, etc., enfront la manca d'instruments més qualitius que, tot i ser de més difícil apreciació, no tenen perquè quedar exempts de comentari. És el cas del *fair play* a l'aula, la mediació entre alumnes dels propis conflictes, la cooperació, el respecte a diferents situacions motrius, etc.

Tanmateix, el professor d'educació física també haurà de "defensar" l'àrea davant un claustre de professors, format la gran majoria en un altre sistema educatiu en què l'educació física era viscuda com a complement, passatemps, període de descans, etc. de les suposades assignatures vertebradores del coneixement, sovint impartides per un professor generalista, no especialista en la matèria. Seria un error no fer en aquest punt una autocrítica del propi treball dins la classe, però la seva extensió fa que s'escapi a l'objectiu de la xerrada.

També cal tenir present la visió, el compromís i la resposta de les famílies que són un viu reflex de la societat que ens ha tocat viure i del valor educatiu que en ella es dona a l'educació física. La correcta comprensió i l'acceptació del que es fa, poden ser uns veritables revulsius de la imatge de l'assignatura, i es pot fer front conjuntament a la precarietat amb què encara avui dia es manifesta en alguns centres pel que fa a la manca d'espais esportius, material, assignació d'hores, etc.

Per finalitzar aquesta llista de fronts oberts, no podem oblidar el paper dels mitjans de comunicació i la imatge que constantment s'ofereix del tractament de l'activitat físico-esportiva. Massa sovint es posa l'accent en situacions transmissores de contravalors que els alumnes importen al pati de l'escola, entrant en conflicte directe amb el professor de l'àrea i el missatge de joc net que s'intenta donar. En aquests cas, l'esport en horari no lectiu i la seva gestió per part de les associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA), clubs i federacions hi té molt a dir.

Després de tot aquest reguitzell de variables al qual s'ha de donar resposta, cal tenir present que sovint hi ha temes que es troben al marge, o amb escàs pes lectiu, en la formació inicial rebuda a la universitat pel futur docent (gestió d'equipaments, dinàmica i mediació de grups - alumnes i professors -, recursos econòmics, imatge, etc.). Si a tot això s'hi suma la poca preocupació per la formació permanent que es manifesta en els docents un cop s'exerceix la vida laboral, és evident la dificultat que pot resultar poder abordar aquests aspectes amb eficàcia.

Es tracta, doncs, d'un repte gens fàcil, però força gratificant, perquè els petits avenços són percebuts per part de l'alumnat -principal artífex del canvi- i del professorat implicat com a grans guanys. Cal, doncs, començar per crear un paraigües on es tinguin molt clars els documents de referència que ens marca el currículum, per més tard poder vertebrar i aixoplugar les actuacions realitzades sense perdre de vista els principis d'inspiració que estructuren la pràctica.

L'entesa entre el claustre de professors i un clima positiu dins el centre faciliten l'obtenció dels resultats desitjats, i deixen un cop més de manifest la idea obsoleta de l'adquisició d'aprenentatges segons la compartimentació de les assignatures. Per finalitzar aquesta primera part, cal no oblidar que es viu en una societat canviant i aquest canvi també afecta el seu sistema de valors i el seu engranatge cultural. Canvis que constantment deixen obsolets els instruments d'aprenentatge. S'ha de posar l'accent en la recerca de com s'aprèn i fugir del sistema clàssic de transmissió dels coneixements. El projecte que presentem respon a la inquietud esmentada, al constant *feed back*, avalat per tots i cadascun dels diferents agents implicats (alumnes, professors i famílies).

S'ha d'estar preparat i educar per aquest canvi constant, traçant nous processos d'ensenyament-aprenentatge. La constant retroalimentació a què diàriament fem front a les aules només es pot encarar amb un sistema de valors sòlid dins l'àrea.

D'aquesta manera, el projecte que presentem intenta complir amb el principi d'una cultura de la pau, la tolerància i el respecte a l'altre i a l'entorn. Amb aquesta idea va

néixer ara fa vuit anys una jornada intercentres anomenada **Rodajoc: l'experiència dels jocs sense fronteres**.

Aquest projecte, que s'inicià al districte de Ciutat Vella de Barcelona i més recentment a Figueres, pretén donar resposta i crear un espai de trobada entre el professorat d'educació física de la zona davant la manca d'espais i de recursos existents als centres. Els seus eixos de treball i principis d'inspiració passaven per:

- Propiciar la recuperació de diferents jocs com a patrimoni universal, tot respectant les diferents manifestacions corporals i, com a conseqüència, la diversitat cultural i el dret a la diferència.
- Fomentar un procés de transformació de la cultura de la guerra, la imposició i la discriminació, envers una cultura compromesa amb la no violència, el respecte i la solidaritat. En definitiva, el que s'anomena la cultura de la pau.
- Redescobrir els valors inherents als diferents espais de la ciutat, tot creant actituds de respecte, conservació i recuperació d'aquells espais més malmesos. Exaltar el joc del carrer i la plaça com la clau del benestar de les generacions futures.

Per fer front a aquest repte, s'iniciaren reunions periòdiques i seminaris de formació permanent que han anat donant cos a aquest projecte amb l'elaboració i la publicació de materials diferents entorn al món del joc, com també per donar resposta a d'altres inquietuds, com és ara la localització i la creació de material, el treball de l'educació en valors en les classe d'educació física, o bé, estratègies per la mediació en els conflictes escolars, entre altres temes.

La jornada, doncs, viu d'aquest treball i de la recerca d'informació constant, com el buidat de llibres en diferents llengües, les entrevistes als avis, les enquestes a cooperants d'organitzacions no governamentals (ONG), l'intercanvi de correspondència entre les escoles associades a la UNESCO, la consulta de webs i el joc diari amb els nens i nenes de les nostres escoles.

Aquest projecte implica els alumnes de 9 i 10 anys d'educació primària i consisteix en una jornada anual intercentres en què escoles de realitats socioculturals ben diferents, després d'un treball previ a l'aula, conviuen durant tot un matí barrejant els seus alumnes al voltant de la temàtica dels jocs.

Els jocs no tenen una nacionalitat determinada ni un espai concret. Tot al contrari, un mateix joc tan aviat pot ser jugat pels nens i nenes en els camps de la Xina, com en els carrers de Senegal, tot passant pels parcs d'Europa, o bé, fent escala a les places

de Nicaragua. D'aquí el nom que ha pres l'activitat, Rodajoc: l'experiència dels jocs sense fronteres, establint un paral·lelisme fàcil amb la procedència dels alumnes que es troben en els centres educatius.

Ben segur que els jocs que es juguen avui dia també han experimentat aquest enriquidor mestissatge entre cultures, probablement el folklorista i filòleg català Joan Amades quan va escriure la seva obra *Costumari Català* (1950) ja era conscient d'aquest aiguabarreig que es produïa al voltant dels jocs de la quitxalla, sense que això significués en cap moment un atemptat contra la seva terra.

La dinamització d'aquests jocs correspon bé als professors dels centres implicats, bé als alumnes de les universitats de Girona i Barcelona de les llicenciatures i diplomatures d'educació física, pedagogia, psicologia, magisteri o treball social, bé als alumnes de cicle formatiu de grau mitjà de Banyoles. En tots els casos, reben una formació específica que garanteixi l'èxit de la jornada i apropi els universitaris al seu futur camp d'actuació.

L'experiència que es presenta és un reflex de la confluència cultural que viu la nostra societat i l'escola en particular, però amb un clar propòsit de millora i treball per part del professorat implicat, que contribueix a apropar les diferents realitats educatives dels alumnes i propicia un espai d'intercanvi d'idees, en què l'educació física facilita aquesta integració multicultural.

D'aquesta manera, durant les tres fases del projecte (treball a l'aula, la jornada d'intercanvi i el posterior treball d'avaluació i exposició) ens podem apropar a:

- la creació d'actituds de respecte entre les diferents cultures en contacte, sense que això representi cap tipus de discriminació en les escoles del nostre país;
- la recuperació de diferents jocs com a patrimoni universal, tot respectant les diferents manifestacions corporals i, com a conseqüència, la diversitat cultural i el dret a la diferència;
- la diversificació de les pràctiques dels jocs en els diferents centres i entitats per proporcionar alternatives que impulsin la variabilitat dels jocs de pati i carrer, davant del monopoli d'algunes activitats com el futbol i les videoconsols;
- el redescobriment dels espais públics, places i parcs, com espais de joc i socialització, tot fomentant-ne un major respecte i ús.

Provablement les ciutats per on ha passat el Rodajoc tenen una característica comuna: totes gaudeixen d'un nombre molt elevat d'alumnes nouvinguts matriculats als centres educatius, tal com ens indiquen diferents estudis. Aquest alt nombre d'alumnat d'altres contrades és una font molt important d'enriquiment cultural i d'intercanvi d'experiències que cal aprofitar. D'aquesta manera amb el pas dels anys l'experiència del **Rodajoc** ha arribat a Figueres, la Pobla de Segur, Banyoles, Olot o Blanes, sense perdre l'essència dels seus plantejaments.

Prop de 2.000 nens i nenes i 250 adults, any rere any, van contribuint a aquest canvi social que ha de comportar tot procés educatiu, recuperant el paper socialitzador de les places i del joc davant del mercantilisme i la proliferació dels espais prohibits (sobretot a les grans ciutats) i d'aquesta manera poder practicar el joc lliurement i sense peatge.

Val a dir que aquesta jornada engresca tota la comunitat educativa, ja que hi participa un gran nombre de persones i entitats, com ara els diversos centres de recursos pedagògics, casals d'avis, centres cívics, ONG, centres d'atenció als discapacitats, consells comarcals, ajuntaments, serveis territorials, instituts de Ciències de l'Educació i les universitats de Barcelona i Girona.

Si bé és cert, que aquesta activitat ja ha vist els seus fruits en el dia a dia de l'aula, en el gaudi dels nens i nenes i en el reconeixement de famílies, consells escolars, premsa, etc., no deixa de ser motivador poder presentar l'experiència del **Rodajoc** en el Fòrum Mundial de l'educació, la cultura i l'esport.

M'agradaria, però, acabar aquesta exposició emplaçant l'organització a no repetir la història i poder així transformar la primera part de la colpidora frase d'en Pere Casaldàliga que diu: "Els més grans seuen per fer reunions i no entendre's, mentre que els més petits s'entenen i seuen per jugar".

Gràcies per la seva atenció.

Síntesi del debat de la taula 3

El senyor Carles Baeza, com a coordinador d'aquesta taula, presenta els ponents: les senyores Montserrat Anton i Marta Carranza i el senyor Josep M. Mora.

Després d'exposar breument el contingut del document elaborat pel Consell, s'enceta el debat i els assistents es mostren molt participatius. De les persones que assisteixen a la taula, n'hi ha 15 que demanen la paraula per intervenir en el debat. D'aquestes, 5 són del sector del professorat, 3 del de pares i mares, 4 del de l'Administració educativa, 1 del d'organitzacions sindicals i 2 del de serveis educatius. Els principals temes, idees i propostes que es plantegen per al debat, són els següents:

Valors de l'àmbit d'expressió corporal i educació física

Els assistents veuen necessari recordar els valors i els avantatges que aporta aquest àmbit, com a contrapartida a la poca consideració que, en general, rep per part de la societat i, fins i tot, del claustre del professorat.

Així, ressalten que l'educació física en particular i l'expressió corporal en general afavoreixen el coneixement del propi cos i, en definitiva, el coneixement d'un mateix. Ampliant el cercle, aquestes pràctiques expressives faciliten la sociabilitat i la cohesió social. En aquest aspecte, destaquen la funció integradora que té amb els alumnes foravinguts que tenen problemes de comunicació en la llengua del país, que desconeixen, ja que la comunicació corporal és universal.

Encara són més apreciables els valors de l'àmbit si hi englobem la conservació i la millora de la salut, que hauria de compartir amb altres àmbits de dins i de fora de l'escola.

Situació actual de l'expressió corporal i l'educació física

Comencem per les valoracions negatives.

Pel que fa a la formació dels professionals, hi ha intervencions en el sentit que els estudis de diplomatures, llicenciatures i, en general, l'enfocament de la Universitat de l'Esport no sempre coincideixen amb les propostes propugnades per aquesta taula.

Pitjor es veuen les pràctiques que endeguen les federacions esportives en relació amb el jovent que practica esports federats. Hi ha una petició que demana exactament analitzar la compravenda esportiva de nens i nenes.

Un ponent informa que no tots els centres docents tenen les instal·lacions adequades.

Els especialistes creuen que la seva tasca està poc valorada socialment, fins i tot entre els mestres i les professors de la mateixa escola. Troben que hi ha poca coresponsabilitat a potenciar els valors del treball envers el cos i la salut.

En canvi, hi ha elements que permeten també valoracions positives.

Tothom està d'acord que l'àrea està en una situació millor que anys enrere i que es duen a terme experiències molt innovadores. Se'n destaquen tres:

La primera és la del Rodajoc, exposada pel ponent Josep M. Mora.

De la segona n'informa la directora dels Serveis Territorials de Barcelona-ciutat. Es tracta d'una experiència europea endegada per la Fundació Yehudi Menuhin, que practica l'ensenyament reglat en combinació amb la dansa, el circ i les cançons. Actualment hi ha tres escoles que l'apliquen amb molt bons resultats i, progressivament, s'anirà ampliant l'oferta.

La tercera experiència exposada en aquest debat la practica l'Institut del Teatre de Barcelona, tot incorporant la dansa a l'educació secundària obligatòria. S'aprofita el treball de l'especialista per potenciar les capacitats expressives dels alumnes, amb la qual cosa aquests desenvolupen capacitats valuoses de creixement personal.

Propostes de futur

- Els especialistes han de ser dinamitzadors en les mateixes escoles i que han de demanar la implicació del professorat en la cura del cos i la salut dels alumnes. El personal de l'àrea troba molt positives les trobades d'especialistes i demana que es continuïn.
- El diàleg i la col·laboració de l'escola amb els pares i mares, amb l'Administració, amb les federacions esportives i, fins i tot, amb les associacions del barri i els serveis sanitaris, pel que fa a la salut, faran que es resolguin les discrepàncies que existeixen en l'actualitat.
- Destacar l'interès per la formació permanent del professorat, amb la finalitat que vetlli per mentalitzar els especialistes en l'orientació que la taula 3 ha donat a la docència de l'educació física, l'expressió corporal i la salut.
- Es demana l'aprofitament dels espais, en hores escolars i també fora d'hores escolars, perquè no ens podem permetre tenir equipaments infrautilitzats.
- Se suggereix que l'escola faci reconeixements mèdics periòdics a l'alumnat, d'una manera semblant al que es fa en moltes empreses, i que s'incorpori a la formació professional algun cicle formatiu de grau mitjà d'expressió corporal.

- Es planteja la necessitat de coordinar l'especialització amb la globalitat. L'especialització és bona, però cal no oblidar que l'alumne és un, i continua essent el mateix en l'aprenentatge de les diverses àrees. Aprendre és un projecte global i fa falta coordinar les parts per aconseguir una educació de qualitat. Es demana que els currículums siguin coherents amb la interdisciplinarietat.
- Encara que no tingui una relació directa amb el tema tractat en aquesta taula, es constata que la difícil conciliació dels horaris laborals dels pares i mares amb els horaris dels seus fills i l'atenció que els poden dedicar farien necessari crear una ponència interdepartamental amb la presència de representats dels centres docents, associacions de pares i mares, organitzacions sindicals, juristes, l'Administració local, el Departament d'Educació i el Departament de Treball per reflexionar i proposar alternatives al problema.

Finalment, es recorda que el pròxim dia 4 de novembre se celebra la Diada de l'Educació i l'Esport, dintre de l'ANY EUROPEU DE L'EDUCACIÓ PER MITJÀ DE L'ESPORT i que hi ha uns tríptics a disposició dels assistents.

Coordinador: Carles Baeza

Secretari: Joan Prats

Taula 4: Expressió literària

La literatura a l'escola

Jaume Cella

Mestre del CEIP Escola Bellaterra

"Qui, doncs, si jo cridava
em sentiria entre les jerarquies dels àngels!"
Elegies de Duino. Rainer Maria Rilke

Els éssers humans som animals que ens interroguem. Tenim el costum de formular i de formular-nos preguntes, però a vegades les plantejem malament i la resposta se'n ressent.

Per exemple, en aquesta sessió d'avui, si tenim present que la majoria de persones assistents estem relacionades amb el món escolar, podríem començar interrogant-nos sobre el sentit que té la literatura a l'escola. Ara bé, un cop formulada la pregunta, ens adonem que seria més correcte demanar quin sentit té la literatura a la vida, ja que l'escola forma part de la vida i, per tant, si no té sentit per a la vida tampoc té sentit per a l'escola. Justament per aquesta relació entre vida i escola celebro l'encert del llibre *Llegir i escriure per viure*, de Montserrat Fons. En el títol ja tenim una declaració de principis que em sembla inqüestionable.

Tornem, doncs, a començar: quin sentit té la literatura a la vida? I encara més: quin sentit té a la vida de cadascú? I encara més: quin sentit té que tots nosaltres estiguem aquí intentant trobar una resposta a aquesta qüestió i no estiguem comprant a la plaça, conversant amb algú, dormint i somiant o badant pels carrers de la nostra localitat?

Confio que al llarg del dia podrem compartir respostes a aquesta pregunta i arribem a la conclusió que l'estona conviscuda ha valgut la pena.

La primera resposta que se m'acut és molt general. Diu, si fa o no fa, això: la literatura serveix per donar sentit a la vida mateixa. I aquest sentit no pot ser altre que fer créixer la nostra humanitat.

No naixem humans, com ens recorda, entre d'altres, Reyes Mate. Ens fem humans al llarg del nostre trànsit en aquest món i, per fer-nos-en, necessitem la presència de l'altre, d'aquest altre que està disposat a assumir la funció educadora -que vol dir que

té intenció de comprometre's per atendre les necessitats de les persones amb qui conviu i que està disposat a viure la vida de forma ecològica, que significa que en el seu projecte de vida i en el seu sentit té present aquell que encara no és aquí.

Així, doncs, aquí tenim ja una primera resposta: la literatura ens fa present l'altre, la veu de l'altre i la seva manera personal de veure i de viure el món, i de veure's i de viure's, i ens fa present aquell que no és aquí, perquè la literatura –com l'educació– projecta el present en el futur, deixa que aquest present s'impregni de l'esperança i ens fa present el que ja ens ha deixat.

En aquest sentit podem afirmar que una biblioteca és el lloc on viuen les veus d'aquells que ens han precedit i que s'han interrogat i que han mirat de trobar respostes a les qüestions que s'han plantejat.

Montaigne afirmava que: "en los libros solo busco deleitarme mediante sano entretenimiento; o si estudio, solo busco con ello el saber que trata del conocimiento de mi mismo, y que puede instruirme para bien morir y bien vivir".

Llegim, doncs, per donar sentit a la vida, per saber que viure i morir formen part de la mateixa realitat i per fer créixer la nostra humanitat sabent que aquest sentit ens el dóna, principalment, la presència de l'altre.

Llegir, doncs, no és només un acte tècnic, tot i que hi ha tècniques i mètodes que ens ajuden a fer-ho millor. Llegir és, sobretot, un acte ètic, humanitzador, perquè té present les necessitats de l'altre, a més de les pròpies, i és un risc, perquè després de la lectura podem arribar a la conclusió que hem de canviar i els canvis sempre incomoden, tot i que, en moltes ocasions, són absolutament necessaris.

I llegir és un acte personal, intransferible -com menjar, estimar, pensar. El lector, per tant, sempre és el responsable de dotar de significació el text que té davant dels ulls. Estableix amb l'escriptura una mena de diàleg i procura endinsar-se en el sentit de les paraules llegides per arribar a trobar el seu propi sentit, aquell que deixarà com a regal i com a herència a la mirada necessitada dels altres. Saber que ens construïm al llarg de la vida dóna sentit a tornar a llegir, perquè quan rellegim un text no estem llegint el que ja coneixíem; qui llegeix per segona vegada no és la mateixa persona que va llegir la primera.

La literatura com a memòria

Si la veu de l'altre està continguda en cada obra literària també hi és continguda la seva memòria. No oblidem que la font de la memòria té dues aixetes: la que ens porta a recordar i la que ens porta a oblidar. Podem afirmar sense por que la literatura és una de les memòries de la humanitat, de tot allò que l'ésser humà ha decidit deixar-ne constància, però també és la memòria d'allò que ha callat o que ha oblidat. El buit, doncs, és significatiu. Ens explica, potser millor i tot, el que som i quina és la nostra jerarquia de valors.

Montaigne, hem de citar-lo una altra vegada, assegurava que "y si soy hombre de ciertos estudios, soy hombre de memoria nula". Potser per això aquest noble, que gaudia d'una biblioteca envejable, ens va deixar una obra on reflexiona amb tanta clarividència sobre els temes més destacats de l'existència humana al costat d'altres que ens poden semblar menors, però dels quals el seu geni en sap treure conclusions glorioses.

La memòria ens permet recordar els moments feliços de la humanitat. Ens permet, a més i com deia J. M. Barrie, l'autor de *Peter Pan*, gaudir de les roses durant el mes de desembre. Però també la memòria té el seu costat amarg, perquè ens recorda que l'ésser humà ha sigut capaç de crear l'infern a la terra, d'anar molt més lluny que Dant en la imaginació de fonts de sofriment i de deixar el marquès de Sade com un aprenent de parvulari. Quan llegim Primo Levi, que ens fa memòria del seu pas pels camps d'extermini nazis, o quan ens enfrontem a les paraules dels botxins hutus que, en pocs mesos de l'any 1994, van assassinar vuit-cents mil tutsis, descobrim que si la literatura no ens salva de res - no llegien Goethe alguns dels responsables del camp de la mort?- ens dóna memòria per evitar repetir els mateixos errors i els mateixos crims.

La literatura ens aboca a l'abisme

Si abans he esmentat casos de reflexió a partir de fets històrics que hem de recordar, si més no, per no repetir-los, cal tenir present que hi ha uns models de ficció que ens aboquen a l'abisme, ens situen en una línia que mai hem de traspasar. El relat de ficció ens informa de tot el que pot passar-nos si no estem disposats a quedar-nos en el més aquí de la frontera, d'aquesta frontera que ens fa humans. Tinguem present Samsa, aquell personatge de Kafka que es desperta i es reconeix – es desconeix-convertit en una mena d'insecte que desvetlla el rebuig de tothom. L'obra de l'escriptor txec és una mena de profecia que anuncia els mals que va engendrar el segle passat: l'estranyament, la pèrdua de la humanitat, la destrucció del jo, l'absurd com a sentit de la vida, el paper de la burocràcia. Stevenson ens anuncia que el mal i el bé conviuen

en el nostre interior. Mary Wollstonecraft Shelley ens demostra que tots podem convertir-nos en monstres quan volem destruir el monstre que hem creat -no els recorda aquest anunci els senyors Bush i Saddam Hussein? Sartre remet l'infern a l'altre i amb aquesta afirmació podem concloure que cadascú som infern. No hi ha amagada la presència del mal en aquelles dues criatures de James que s'han deixat posseir pels fantasmes dels seus cuidadors? I els poemes de Celan, -"cavamos una fosa en el aire allí no hay estrechez"- no ens situen en un món terrible on cada vers és una fuetada a l'esquena? No ens torba la bellesa dels exclosos de Genet?

Alguns d'aquests exemples ens poden fer caure en el més terrible dels pessimismes – un educador mai pot caure a aquest vessant de la muntanya- i pensar com a *Els germans Karamàzov* que sense la idea de Déu tot és permès. La idea de Déu reposa des que Nietzsche va proclamar la seva defunció. Ara bé, encara tenim la presència de l'ésser humà, de cada ésser humà que ens mira i que reclama la nostra acció compassiva vers les seves necessitats.

Sort que Calvino, tot i acceptar la presència de l'infern entre nosaltres, ens recomana que: "L'infern dels vius no és alguna cosa que serà; n'hi ha un, és aquell que existeix ja aquí, l'infern que habitem cada dia, que formem quan estem units. Hi ha dues maneres per no patir-lo. La primera és fàcil per a molts: acceptar l'infern i fer-se part d'ell fins al punt de no veure'l més. La segona és perillosa i exigeix atenció i aprenentatge continuats: cercar i saber reconèixer qui i què, enmig de l'infern, no és infern, i fer-lo durar, i donar-li espai". Aquest és el repte de qualsevol concepció educativa i, per tant, de qualsevol sentit que pugui tenir la literatura: conèixer l'ànima humana i fer-la més humana encara.

Per conèixer l'ambigüitat de l'acció humana

I si les obres literàries ens mostren el bé i el mal, i ens asseguren que tot depèn de nosaltres, tenim exemples que ens situen en l'ambigüitat, en aquest saber que entre Jekyll i Hyde hi ha un terreny de trànsit que amb la nostra acció reflexionada podem accelerar o frenar. El nen de *L'illa del tresor* descobreix que el blanc i el negre no són els únics colors existents i que poques vegades els veiem en la seva lluminosa simplicitat. Descobreix que aquell que el perjudica és el mateix que el pot ajudar. Descobreix que el gris és el color dominant en la paleta dels valors humans, com els nens i les nenes descobreixen un dia que els seus pares no són perfectes. Aquest descobriment els porta de la mà a l'entrada de l'etapa adulta. Com Ulisses -també el que canta Kavafis- sap que la riquesa de l'experiència la dona el viatge, molt més que el port d'arribada.

I per compadir i consolar

Hi ha una escena magnífica a la pel·lícula *La sombra del actor*, de Peter Yates. Un actor que cada dia interpreta un personatge de Shakespeare amb la seva companyia, passeja per uns carrers enrunats de Londres. Les bombes que han castigat la ciutat han esventrat edificis i han fet miques la geografia de la ciutat. Un home vell seu davant de la seva casa feta miques. L'actor se li acosta i li ofereix dues entrades per anar al teatre. Li diu: perquè hi trobi consol.

Quina bella manera d'expressar la necessitat que tenim de sentir-nos estimats, de sentir-nos consolats, de mostrar sense por la nostra feblesa confiats que l'altre l'acollirà. I quina confiança en les obres humanes, en la capacitat de creació de bellesa –tot i que pot ser terrible, com l'àngel de Rilke- dels éssers humans.

Príam, el desgraciat rei de Troia, assessorat per alguns déus, no té cap mena de recança a posar en perill la seva vida i s'endinsa en el camp enemic fins a trobar Aquil·leu, l'heroi que ha matat el seu fill i l'ha humiliat arrossegant el cadàver al voltant de les muralles de la ciutat, per demanar-li les restes del seu fill i poder-lo enterrar amb la dignitat que mereix. Quants Príams falten ara per recuperar les despulles de les víctimes dels crims que contemplem cada dia a les pantalles dels nostres televisors o a les pàgines dels diaris?

Quants relats com el de Rut hem de sentir per acollir, sense demanar res a canvi, les Noemís que viuen soles i abandonades? Sentim la veu d'aquesta dona:

"No insisteixis que et deixi,
que em separi de tu i me'n torni!
On vagis tu, vull venir-hi jo;
on visquis tu, vull viure-hi jo.
El teu poble serà el meu poble.
el teu Déu serà el meu Déu.
On moris tu, allí moriré jo
i allí seré enterrada.
Només la mort ens podrà separar;
i, si no és així, que el senyor
em faci caure al damunt
tota mena de mals".

Al lament: Estic tan trist! "Oh, si ho sabessis!", la nostra resposta hauria de ser la que dóna Sònia al final de *L'oncle Vània*, de Txèkhov. Les seves paraules són aquestes: "Què hem de fer? Cal viure. Hem de viure, oncle Vània. Viurem una sèrie llarga, molt

llarga de dies, de llargues nits; suportarem amb paciència les proves que el destí ens enviarà. Treballarem per als altres, ara i quan serem vells, sense conèixer el repòs, i quan ens arribarà l'hora, morirem resignats, i més enllà de la tomba direm que hem sofert, que hem plorat, que tot ha estat difícil i amarg per a nosaltres, i Déu es compadirà de nosaltres, i tu i jo, oncle, oncle estimat, veurem arribar una vida lluminosa, plena de bellesa, i estarem contents i mirarem les nostres penes d'avui amb un somriure emocionat... i reposarem. Jo ho crec així, oncle, ho crec amb passió, amb sinceritat... Reposarem! Reposarem! Sentirem els àngels, veurem el cel cobert de diamants! Veurem que totes les desgràcies terrenals, que tots els nostres sofriments s'enfonsaran en la misericòrdia que omplirà l'univers, i la nostra vida serà tranquil·la, dolça, tendra com una carícia. Jo tinc fe, tinc fe... Pobre, pobre oncle Vània, plores... No has tingut cap goig en tota la teva vida, però espera, oncle Vània, espera... Reposarem! Reposarem! Reposarem!"

Les acotacions d'aquest bellíssim fragment que ens remet al consol del més enllà, al consol més enllà de tot consol, necessari en el nostre temps, però necessari també més enllà del temps i de l'espai, expressen gestos d'acollida, abraçades, carícies... tot un món de respostes fràgils i valuoses justament per la seva fragilitat i la seva gratuïtat.

La literatura com a revolta

També la literatura ens dóna elements per revoltar-nos, per mirar de girar el món com una mitja. Hi ha narracions que ens han deixat un senyal inesborrable. Qui no s'ha estremit davant dels crims comesos per alguns personatges de Shakespeare? Qui no ha cridat com Antígona la injustícia de la llei de la ciutat per damunt de la llei del cor? Qui no ha sentit horror davant de les descripcions de les batalles que els éssers humans han protagonitzat? Qui no s'ha sentit incomodat davant el mirall que ens retorna la nostra imatge, com passa a *La revolta dels animals*, d'Orwell?

La literatura ens ofereix aquestes escenes i sovint, potser no tant com seria necessari, aquesta visió ens pot portar a desitjar un món millor per a tothom i ens pot empènyer a participar en la seva construcció.

La literatura com a joc i per recuperar el silenci

Aquesta és una de les funcions de la literatura que les criatures porten amb elles just en el moment de néixer –fins i tot hi ha qui defensa que abans. El món s'omple de sons i de silencis, de sorolls, de cadències i de ritmes. Les criatures juguen a construir la realitat amb el so i descobreixen que el món que les envolta es belluga com per art d'encantament. Iniciar-se en el món a través de la paraula és participar del sentit

profund dels primers versos de l'evangeli de Joan: "Al començament, existia la Paraula". Més endavant afegeix: "Totes les coses han vingut a l'existència per mitjà d'ella". La paraula crea la realitat, com en aquell conte que explica la història d'un monjo que havia decidit renunciar a parlar. Quan estava a punt de morir els seus deixebles van intentar que els transmetés la seva saviesa, que els deixés alguna herència. Ell callava, però al cap d'una estona i davant de la insistència dels seus seguidors, va cridar "foc". I el monestir es va cremar. Bella història plena d'ambigüitat, com les bones històries, que ens diu que la paraula pot anomenar la realitat –és el que fem gairebé sempre, sobretot quan ja hem perdut la innocència dels primers dies- però també pot crear-la. Això és el que ens ensenyen els poetes i els més menuts quan descobreixen sense esforç aparent la musicalitat de les paraules i estrenen el món cada vegada que obren la boca.

Però també saben que perquè la paraula sigui rellevant, perquè siguem conscients de la seva existència ens cal el silenci. Cara i creu, paraula i silenci. El savi Steiner recomanava dues activitats per resistir en un món tan complex com el nostre: el bon humor i el silenci. Saber callar per poder escoltar millor. Vet aquí un bon eslògan publicitari.

I com ens recorda Joan Vinyoli:

"Com una font, a voltes la paraula
diu els secrets del món."

A voltes és la paraula i a voltes és el silenci, la seva brillant absència, el seu complement, el que ens anuncia el secret del món que haurem d'esbrinar, sabent, però, que haurem de transmetre'l també –com a secret i com a resposta- a les noves generacions.

La literatura, doncs, ens convida al joc, a la festa de la paraula creadora, a l'experiment, a la recerca de noves possibilitats comunicatives i de nous sentits.

Per analitzar la realitat i per formular bé les preguntes

Hem de conèixer la realitat per poder-la transformar i tot coneixement parteix d'una pregunta, però d'una pregunta que s'ha de formular correctament, si no volem que ens aboqui a un parany, a un carreró sense sortida.

La ciència acostuma a oferir-nos respostes als temes que ens amoïnen. És una resposta general, abstracta, amb un nivell baix de connotació, i necessita passar les proves que li donin validesa. La literatura, en canvi, ens ajuda a trobar les preguntes

més significatives i a plantejar-les bé. El llenguatge literari és connotatiu, singularitza l'experiència humana. Si la ciència ens dóna elements per entendre, per exemple, les causes del sofriment, la literatura ens parla d'aquest sofriment, però des de la perspectiva d'un personatge concret.

La ciència fa mans i mànigues per fer-nos entendre, per exemple, què significa l'amor, però Romeu i Julieta, madame Bovary, lady Chatterley, la Colometa o la veu poètica que hi ha al darrere de *Veinte sonetos de amor y una canción_desesperada*, de Neruda, ens donen una informació i ens formen i ens conformen d'una manera que no podem exigir al coneixement científic.

Tots dos llenguatges són absolutament necessaris i tots dos són complementaris, i aquesta afirmació ha de ser defensada des de l'escola i des de totes les seves activitats.

Al llarg de la història de la literatura s'han anat suprimint les fronteres que separaven els gèneres. En aquests moments tenim narracions que aproximen la ficció i l'assaig. Harry Mulisch, a *Sigfrido*, s'inventa una història terrible per entendre qui va ser i per què Adolf Hitler va fer el que va fer. A partir de la ficció, rastreja respostes que l'economia, la història, la psicologia, la sociologia, etc., no han trobat i David Lodge, a *Pensamientos secretos*, crea dos personatges que il·lustren el funcionament del cervell d'una artista i d'un científic. Ciència i art ja no es presenten com dues creacions que no es troben, sinó com a dues parts de la mateixa moneda: la del coneixement.

Hi ha qui ha diu que només aquell que sap la resposta pot formular bé la pregunta. Ara bé, a plantejar interrogats també se n'aprèn. El personatge de *Big Fish*, la pel·lícula de Tim Burton, triga una bona colla d'anys a entendre aquest principi. En aquesta pel·lícula ens trobem amb un pare de família que no para d'inventar-se històries sorprenents i les relata com a fets viscuts. El fill se n'avergonyeix i no fa altra cosa que demanar-li el grau de veritat que contenen aquestes històries. No cal dir que pare i fill no s'entenen. Ara bé, quan arriba el final de la pel·lícula el fill descobreix que la pregunta que li fa al seu pare no és bona. La literatura no ha de passar pel sedàs de la veritat -i des de Pilat sabem com n'és de difícil aquest tema. Per tant, la pregunta no es pot plantejar d'aquesta manera. El noi descobreix que n'hauria d'haver formulat unes altres semblants a aquestes: les històries que m'has explicat, fins a quin punt ens han ajudat a unir-nos i a compartir el món?, fins a quin punt ens han humanitzat?, quin grau de calidesa han tingut les nostres relacions gràcies a les teves històries?

Aquestes qüestions haurien sigut molt més productives que la recerca del grau de veritat que ens porten les històries que escoltem, que veiem a les pantalles, que llegim o que narrem.

Per mantenir la continuïtat de la veu del narrador a la nit

Tota història té un narrador. Tota història té una veu que l'explica. Per entrar al món del que desconexem ens guia una veu que estimem i que ens estima. És la veu que sorgeix darrere de les flames del foc que ens escalfa. És la veu que sent el nen o la nena quan té por d'entrar al món dels somnis perquè intueix que dormir és com morir.

Els contes tradicionals serveixen, bàsicament, per restablir l'ordre i per lligar-nos amb la tradició. Són contes on els bons i els dolents es diferencien clarament. No hi ha l'ambigüitat de les novel·les d'iniciació, perquè els més petits necessiten un món amb les regles clares i amb bases sòlides on puguin alçar la casa on volen viure.

La veu de l'adult els agafa i els va donant la seguretat que necessiten, per això no permeten cap canvi en el relat. Ara bé, a qualsevol edat necessitem aquesta veu que ens narra el món i que continua més enllà del nostre estat de consciència.

Mireu com ho explica Paul Auster en el llibre *La invenció de la solitud*: "Si la veu d'una dona que explica contes té el poder de portar nens al món, també és veritat que un nen té el poder de donar vida a aquests contes. Diuen que un home es tornaria boig si no pogués somiar a la nit. De la mateixa manera, si a un nen no se li permet entrar en l'imaginari no arribarà mai a entendre la realitat. La necessitat de contes d'un nen és tan fonamental com la necessitat de menjar, i es manifesta igual que la gana. Explica'm un conte, diu el nen. Explica'm un conte. Explica'm un conte, pare, sisplau. Llavors el pare s'asseu i explica un conte al fill. O bé s'estira al seu costat en la foscor, al llit del nen, i comença a parlar, com si al món ja no hi quedés res excepte la seva veu que explica un conte al fill en la foscor. Sovint és un conte de fades, o un conte d'aventures. Però sovint no és altra cosa que un simple salt a l'imaginari. Hi havia una vegada un nen que es deia Daniel, A. diu al seu fill, que es diu Daniel, i aquests contes en què el mateix nen és l'heroi són potser els que els satisfan més de tots. A. s'adona que, de la mateixa manera, quan s'asseu a la seva habitació escrivint *El Llibre de la Memòria* parla d'ell mateix com si fos un altre per tal d'explicar la història d'ell mateix. Per tal de trobar-se, primer s'ha de fer desaparèixer. I per això diu A., tot i que vol dir Jo. Perquè la història de la memòria és la història del que veiem. I és la història del que veiem encara que les coses que es veuen ja no hi siguin. La veu, per tant, continua. I fins i tot quan el nen tanca els ulls i s'adorm, la veu del pare continua parlant en la foscor".

El pare o la mare recreen el món per als seus fills a través de la veu i aquesta experiència, tan viva a les activitats escolars dels més petits, es perd quan els nens i les nenes es fan grans i quan els sotmetem a la dictadura del programa, del rellotge i de l'eficàcia a curt termini.

Per cultivar la imaginació i renovar les metàfores

Tornem a Montaigne, quan citava el clàssic per assegurar que una imaginació forta produeix l'esdeveniment. Aquesta sentència es pot relacionar amb Borges, quan afirmava que la realitat sempre era pòstuma.

La literatura ens serveix per cultivar la imaginació, que és una facultat que està a la base de la creació. Necessitem imaginar perquè és el primer pas per transformar la realitat, sigui física o emocional, sigui concreta o abstracta, afecti el camp de la raó o el dels sentiments i de les relacions. Si volem un món més humà ens cal saber-lo imaginar com a pas previ per començar a construir-lo. Einstein ho sabia prou bé quan recomanava a una mare que per cultivar el coneixement científic del seu fill calia que llegís els clàssics.

I no oblidem que la realitat i la imaginació s'alimenten mútuament. La imaginació neix de l'observació acurada de la realitat, d'una realitat a qui nosaltres canviem les regles i la retornem al món com a realitat imaginada. Al llibre *Les ciutats invisibles*, Khubilai s'estranya que Marco Polo mai no hagi parlat de Vènecia, la seva ciutat, quan ha descrit totes les altres. Polo li respon que sempre que ha parlat de qualsevol ciutat ha dit alguna cosa de Venècia.

A més, i com ens recorden Lakoff i Johnson a *Metáforas de la vida cotidiana*, ens cal renovar el camp metafòric. Diem el món a través de les metàfores, però veiem i vivim el món també a través d'elles. Els autors que he citat abans proposen un exercici molt divertit i necessari: per parlar de la discussió podem fer servir paraules que provenen del món de la dansa i abandonar a la cuneta les que fem servir, que sorgeixen del món de la guerra. Ben segur que descobrirem una realitat nova.

Per poder anar a votar

En el llibre *El cultivo de la humanidad*, Martha Nussbaum, la seva autora, encapçala un capítol dedicat a la imaginació creativa amb unes paraules d'Alexander Meiklejohn que diuen així: "Existen muchas formas de pensamiento y de expresión en la amplia gama de manifestaciones humanas de las cuales el votante deriva el conocimiento, la comprensión y la sensibilidad a los valores humanos: la capacidad de emitir un juicio sano y objetivo que, en lo posible, el voto debería expresar. El pueblo necesita de las novelas y del teatro, de las pinturas y de los poemas *porque será llamado a votar*".

Justament perquè la literatura té la capacitat de "representar las circunstancias y problemas específicos de las personas de distintas clases, hace una contribución especialmente valiosa".

Voldria relacionar aquesta funció de la literatura, la que ens permet recuperar la nostra condició de ciutadans, amb la frase que pertany a la literatura popular "tenir més vides que els gats".

El coneixement literari ens permet viure altres vides, ens permet ser participants de tots els apartats que he citat anteriorment i de tots els que queden al tinter. Podem dormir amb la nostra mare després d'haver assassinat el nostre pare i ens podem estalviar haver-nos d'arrencar els ulls. Podem viatjar a la lluna o al fons del mar sense humitejar-nos els peus, podem experimentar els efectes de les queixalades del vampirs, podem passejar pels cims borrascosos, convertir-nos en el monòleg de Molly Bloom o participar en un "ménage à trois" amb Tirant i Carmesina.

La literatura ens ofereix models, models que hem de sotmetre a la nostra mirada crítica, a la nostra mirada de lectors apassionats però que sabem mantenir el cap fred.

Flaubert enviava una carta a una amiga i expressava, si fa o no fa, això mateix, però parlant de l'escriptura, que és una altra manera de viure vides diferents a la pròpia: "Escriure és una cosa deliciosa, no ser tu mateix, circular per dins de la creació de la qual estàs parlant. Avui, per exemple, home i dona a la vegada, amant i estimada al mateix temps, m'he passejat a cavall per un bosc un migdia de tardor sota les fulles grogues, i jo era els cavalls, les fulles, el vent, les paraules que es deien, el sol roig que feia mig tancar les seves parpelles vençudes d'amor".

Final

I ara, un cop hem establert aquestes bases, podem encetar el diàleg professional i mirar de respondre, per exemple, preguntes com aquestes:

- quin paper ha de tenir la literatura oral a l'escola?
- com modifiquen les maneres d'escriure, de llegir i els hàbits lectors les noves tecnologies?
- cal un cànon a l'escola primària i secundària?
- són complementàries les accions de llegir i d'escriure?
- hi ha mètodes per ensenyar a llegir i a escriure?
- per què els adults no trobem temps per llegir i exigim a les criatures o als adolescents que en trobin?
- què fem davant del xat?
- quina funció ha de tenir una biblioteca escolar?
- com podem ajudar a crear textos amb intencionalitat literària?

- cal establir una jerarquia introductòria entre les diferents aportacions de les diferents literatures?
- què hem d'exigir a la societat per fomentar la lectura i l'escriptura?

I ara tornem al vers de Rilke que encapçala aquesta ponència i mirem de donar-hi una resposta. Fem memòria que la veu del poema es preguntava "qui, doncs, si jo cridava em sentiria entre les jerarquies dels àngels".

Mirem d'esmenar el vers. Mantinguem el crit ben alt, però no entre les jerarquies dels àngels, perquè aquests éssers perfectes, bellíssims i de galtes rosades preparats per bufar qualsevol instrument de vent no en poden atendre, justament per la seva perfecció. Són éssers acabats, sense història, per tant, sense esperança. No coneixen el dolor ni la meravella del riure compartit. Més val, estimat Rilke, que busquem qui ens escolti entre els éssers humans, éssers imperfectes, que sovint s'equivoquen i ensopeguen centenars de vegades amb la mateixa pedra, contradictoris, mentiders, covards i capaços, alhora, del sacrifici més elevat pel bé comú.

Nosaltres, Rilke, tots els que estem a aquesta sala estem disposats a escoltar-te i a fer mans i mànigues perquè les criatures i els joves de les nostres escoles t'escoltin també.

Moltes gràcies, senyores i senyors, i que Llull, Shakespeare, Cervantes i Woolf, per exemple, hi facin més que nosaltres.

Poesia i societat al principi del segle XXI: l'ensenyament i l'aprenentatge de la poesia a l'educació primària i a l'ESO

Eduard Sanahuja

Professor de la Facultat de
Formació del Professorat (UB)

Introducció

La poesia no és una assignatura. És un gènere literari, una manifestació del llenguatge que té una certa presència en la vida dels individus d'una determinada societat.

Del punt de vista estrictament curricular, la poesia forma part, com a fenomen literari i com a tipus de text, dels continguts propis del que denominem Àrea de Llenguatge. Però la incidència de la poesia en la vida escolar és molt variable perquè des que, amb un criteri al meu parer encertat, l'ensenyament de la literatura va abandonar el caràcter historicista per transformar-se en un conjunt de propostes i estratègies per promoure l'educació literària, la seva major o menor presència i vitalitat a les aules i als centres depèn, més que mai, del criteri i les preferències del professorat.

D'altra banda, com a manifestació del llenguatge, la poesia té, òbviament, dos vessants: una dimensió social i una dimensió individual. Des del punt de vista social, el valor que un grup social li atorgui influirà directament sobre les seves "ocurrències" en un major o menor nombre d'àmbits de la vida d'aquesta societat; des del punt de vista individual, la poesia és un fenomen emocional, una descàrrega de sentiments provocada pel poema, que és un artefacte construït amb paraules. Si una persona no està "exposada" a la poesia, no hi ha entrat en contacte de forma natural i habitual, la reacció emotiva en sentir o llegir un poema no es produirà, de manera que aquests objectes denominats poemes no li suscitaren cap mena d'interès.

En altres èpoques, en una societat com la nostra, les persones entraven en el món de la poesia, és a dir, "s'educaven" en el món de la poesia espontàniament, perquè el fet poètic (sobretot en forma de cançons i poemes de transmissió orals) era abundantment present en múltiples situacions de la vida quotidiana. Podem dir, emprant una terminologia a l'ús, que la poesia no era un objecte "d'aprenentatge", sinó que "s'adquiria" amb el llenguatge. Avui la situació és força diferent: si la poesia no té vitalitat social, difícilment la tindrà a l'escola; i si no la té ni a la societat ni a l'escola, els homes i les dones d'aquestes societats, analfabets en poesia, a més de perdre totes les possibilitats que el món de la literatura ofereix, i que tan bé ha explicat en la seva intervenció Jaume Cella, seran persones més insensibles, minvades emocionalment.

No podem plantejar el paper que ha de jugar la poesia a l'escola d'avui sense tenir en compte quin és el seu estat en la societat que l'empara. És inevitable, per tant, dibuixar succintament el que jo denomino "estat de la qüestió de la poesia" a les societats occidentals, estat que depèn tant de les característiques d'aquest tipus de societat com de les que aquest gènere literari ha adoptat en el món contemporani.

Proposo, doncs, uns trets mínims sobre la poesia que podran conduir-nos a algunes consideracions que s'han de tenir en compte per comprendre la seva situació en el sistema educatiu del nostre país, que, com hem dit, està relacionada amb el que la majoria del cos social actual entén per poesia i amb els valors que se li confereixen. Aquests trets són:

1. La poesia és un assumpte enigmàtic en què intervenen les paraules.
2. Com a fenomen lingüístic o literari, la poesia té un vessant diacrònic i un altre de sincrònic.
3. La poesia desvetlla sentiments

Després de comentar breument aquests extrems, obrirem la finestra de les aules per veure com s'hi està la poesia.

La poesia és un assumpte enigmàtic en què intervenen les paraules

Com a construcció feta amb paraules, la poesia és una forma d'expressió i comunicació a partir d'un ús específic del llenguatge. Ara bé, és important assenyalar que en tot moment el significat del poètic s'ha mostrat, en major o menor grau, com una cosa enigmàtica: "La poesia, en tot el seu rigor, és un llenguatge construït com un objecte enigmàtic".¹

Aquest fet té una interessant conseqüència des del punt de vista comunicatiu, ja que requereix un receptor que necessàriament ha d'actuar com un intèrpret actiu disposat a desvelar els possibles sentits de l'enigma o, com a mínim, a acceptar de manera positiva el misteri del que no és immediatament intel·ligible: un receptor que sàpiga conviure amb el misteri. Aquesta és una de les causes que la poesia visqui en l'actualitat una crisi de receptors –no tant d'emissors, ja que mai no s'han publicat tants llibres de poemes com a finals del segle XX. La cultura de masses, dominada per la superficialitat de la imatge i orientada cap al fàcilment consumible –la cultura com a forma d'entreteniment– tendeix a la banalització i relega per a unes minories totes aquelles manifestacions culturals que no puguin donar lloc a un espectacle de masses

¹ Jorge Guillén: *Lenguaje y poesía*. Ed. Alianza, Madrid, 1972 (2a) [la traducció és meua].

o que no siguin susceptibles d'un consum individual també massiu. El consum en la lectura, que existeix, s'ha dirigit més cap a fórmules del gènere narratiu, fàcilment digeribles, sobre les quals la producció industrial, a través de maniobres publicitàries – premis, publicitat directa, etc.– pot induir a un consum generalitzat.

La poesia ha pagat cara la seva condició enigmàtica, ja que el lector consumidor és passiu, no accepta el repte de la interpretació del no trivial, i es rebel·la davant el fet de sentir-se insegur enfront de productes construïts amb un llenguatge que ell creu que domina a la perfecció: la seva pròpia llengua natural. Així, doncs, no cal ser gaire perspicaç per concloure, en primer lloc, que “el perfil” del lector de poesia, intèrpret actiu que no es rebel·la davant llacunes d'intel·ligibilitat, no s'adiu amb els hàbits del consumidor d'oci de les societats postindustrials; i, en segon lloc, que el fenomen de la relegació en unes minories, a causa de l'ús d'un llenguatge que no encaixa amb els patrons del consum estandarditzat, no és exclusiu de la poesia. Es dóna també en certes manifestacions d'altres formes artístiques –cinema experimental, dansa i música contemporània, escultura i pintura conceptuals, etc.–, encara que en cada cas d'una manera particular.

El vessant diacrònic: oralitat, escriptura i prestigi del poeta

Com a gènere literari, la poesia és, diacrònicament, un gènere força delimitat, ja que es recolza en regularitats rítmiques, mètriques i semàntiques molt evidents, que la distingeixen del llenguatge comú i de la prosa literària i, en general, de totes les manifestacions artístiques tradicionals. També des d'aquest punt de vista, cal recordar que, estretament emparentada amb la música, es tracta d'un gènere eminentment oral. En la cultura occidental, tant en el cicle grecollatí com en el de les llengües que es desenvolupen i consoliden com a element de transmissió i producció cultural des de l'Edat Mitjana –les “llengües modernes”–, l'aparició de la poesia escrita és un fet tardà, i fins a cert punt subsidiari o secundari, en relació amb la poesia de transmissió oral, patrimoni cultural generalitzat d'autoria gairebé sempre anònima.

La poesia escrita, en un temps en què saber llegir i escriure era un privilegi de molt pocs, implica una segregació entre els receptors: un grup majoritari que participa i gaudeix del patrimoni poètic oral comú, i una elit que, a més de participar de la poesia de transmissió oral i, potser, de la poesia oral cortesana, té accés a la poesia escrita, i sovint a la poesia escrita no sols en la llengua pròpia, sinó en d'altres. Aquest segon punt explica per què la poesia escrita, elitista i minoritària, tendirà cada cop més a ser un producte més complex del punt de vista de les implicacions culturals i literàries que suposa. Dit a grans trets, hi ha moments de la història occidental en què la poesia ha estat considerada com la manifestació artística per excel·lència i el poeta, beneficiari d'algun tipus de mecenatge, o noble diletant, clergue o burgès aposentat, gaudeix d'un

gran prestigi social, ja que, malgrat moure's en cercles minoritaris, es troba al centre dels únics grups que tenen un pes real en l'àmbit social, polític, econòmic i cultural.

El vessant sincrònic: signes per ser “mirats” i llegits en un món en què no es llegeix poesia

Des de la perspectiva sincrònica les coses són ben diferents. En una societat en què gairebé tothom ha estat escolaritzat i sap, suposadament, llegir, la poesia és un gènere essencialment escrit, fins al punt que la importància del gràfic ha conduït a una part de la producció poètica a un terreny estretament vinculat a les arts plàstiques: potser ja es pot afirmar que la poesia és, més que un afer de paraules, un afer de signes visuals. Aquesta dilució de les barreres amb el món de la plàstica, d'una banda, i amb la prosa literària i discursos propis d'altres àmbits i usos de la llengua (la publicitat, les receptes gastronòmiques o mèdiques, els sermons, el discurs polític o docent, etc.), de l'altra, ha eixamplat els dominis de la poesia.

Amb aquestes premisses, tothom podria, en teoria, accedir a la poesia i trobar-hi el registre amb què més s'identifiqués. Ara bé, ja hem assenyalat més amunt el caràcter enigmàtic de la poesia i la necessitat d'un receptor actiu. Això no constituiria una dificultat insalvable si la poesia gaudís d'una important presència en la vida social, com la tenen la música, el cinema o la informàtica. Però el fet és que la poesia, per sort o per desgràcia, no s'ha constituït com a objecte de consum en un món regit per la llei de l'oferta i la demanda, de manera que no s'hi inverteix perquè no hi ha demanda, i no hi ha demanda perquè no s'hi inverteix. En realitat, pot arribar a ser vista com una forma de comunicació obsoleta que només s'actualitza i és consumida quan s'associa a d'altres formes de comunicació artística que generen àmplies plusvàlues, com la música.

Així les coses, la consideració social de la poesia tanca una curiosa paradoxa: viu encara de l'aurèola del passat i ningú no li llança la primera pedra: el món oficial, aparentment, la respecta, l'aplaudeix i la incorpora als seus rituals –tots els pobles tenen el seu premi de poesia, un dia a l'any es fa un gran festival poètic al Palau de la Música de Barcelona, etc.–, i alguns dels poetes “oficials” tenen un lloc, de vegades, en els àpats importants; però, d'altra banda, està pràcticament absent dels mitjans de comunicació i només és notícia quan va associada a l'espectacle periodístic o necrològic. La poesia és, doncs, una cosa “rara” en una societat que rebutja allò que no és immediatament útil i rendible.

La poesia desvetlla sentiments

La poesia es mou en el terreny de les emocions. Quan Goleman, en el seu llibre *Intel·ligència emocional*², glossant les aportacions de Paul Ekman i de Seymour Epstein, diu que la ment emocional és associativa, que opera amb elements que simbolitzen una determinada realitat com si fos aquella mateixa realitat, de manera que “els símils, les metàfores i les imatges parlen directament a la ment emocional”, està fent una definició que podríem aplicar sense cap modificació al poema líric. La lírica és una forma de representar experiències (una realitat del passat) sota l'aparença de presència immediata (actualització simbòlica del present) mitjançant procediments verbals associatius i de substitució que apunten a desvetllar sentiments.

El treball amb la poesia, com amb la literatura i la resta de les arts, és un mitjà per educar i fer créixer la intel·ligència emocional. Dissortadament, aquesta potencialitat de l'ésser humà no està gaire prestigiada en les societats tecnocràtiques i competitives, que consideren, tàcitament, la sensibilitat com una feblesa. Per això no causa estranyesa que molts joves es dediquin a construir cuirasses per segellar qualsevol esquerda per on pogués fluir una resposta emotiva.

La poesia als centres educatius

En aquest context poc favorable a les humanitats en general, i a la poesia en particular, els professors hem d'afrontar la tasca d'apropar la poesia als petits i als joves. És difícil, perquè, si no té “vitalitat” en la societat, difícilment pot tenir-ne a les aules, ni encara que es disposi dels millors professors ni de la metodologia docent més adequada: convèncer un estudiant que la poesia és important, que pot proporcionar grans satisfaccions, que cal llegir-la amb assiduïtat perquè ens permet accedir a una altra visió del món i de nosaltres mateixos com a individus, etc., sembla complicat si no hi ha el costum generalitzat de llegir-la, si no està valorada socialment, si sembla una activitat difícil i poc “excitant”: un “rotllo” que se circumscriu a l'àmbit escolar d'una assignatura.

Això no obstant, com ja sabem des del temps de la Il·lustració, només l'educació pot subvertir valors socials injustos o alienants i desenvolupar l'esperit crític, raó per la qual l'ensenyament de les humanitats, la literatura i la poesia ha de ser objecte d'una cura especial, i ha d'estar present en tots els cicles educatius, adequant-se a les característiques dels estudiants. Es tracta de perfeccionar procediments (escoltar atentament els poemes recitats pels companys o el mestre, llegir-los en veu alta, llegir-los en silenci, memoritzar-los, recitar en veu alta i amb l'entonació i el ritme adequats poemes memoritzats, interpretar els significats no literals dels poemes, recrear i

² Daniel Goleman: *Intel·ligència emocional*. Ed. Kairós, Barcelona, 2000.

produir poemes per escrit, etc.) i fomentar actituds (respectar i estar atent a les intervencions dels altres, aprendre a valorar la poesia com a font de plaer, apreciar la seva dimensió estètica, etc.) en el marc de la formació de l'hàbit lector, de la consolidació de l'expressió escrita i de la interrelació amb altres àrees del currículum, especialment la de música i la de plàstica.

La situació de la poesia a l'educació infantil, primària i secundària

L'educació infantil és el nivell educatiu en què la poesia es troba més present i més integrada amb la resta d'aprenentatges. Les cançons, els refranys, els embarbussaments, les endevinalles, apresos oralment i de forma individual i col·lectiva, permeten no sols alimentar la dimensió lúdica i creativa dels nens, sinó també vehicular l'aprenentatge de la llengua, del ritme, del propi cos i del món, en un magnífic exemple del que és la integració i la globalització d'aprenentatges. També es dóna la producció oral de textos senzills (rodolins, endevinalles...) en una interacció verbal constant entre el nen, el grup i els educadors. La poesia és aquí font de plaer i d'aprenentatges de procediments, actituds i continguts de tota mena, inclosos també els d'índole estètica, així com un vehicle per transmetre i compartir emocions que es viuen de manera joiosa, sense vergonyes ni complexos.

Ara bé, és evident que en la realitat del dia a dia de l'aula s'observa que, a mesura que avancem en el currículum, la presència de la poesia disminueix: sobreviu amb dignitat al cicle inicial, comença a trontollar al cicle mitjà, entra en crisi al cicle superior i s'esfondra a l'ESO.

En general, a partir del cicle superior, els nois i noies deixen d'aprendre de memòria poemes i de recitar-los en veu alta a l'aula. La major compartimentació de les assignatures, l'èmfasi en la reflexió normativa i gramatical i el treball procedimental amb registres no literaris, relega la poesia per al dia de Sant Jordi i a les sessions en què es treballa el poema com a tipus de text, al costat de la descripció, la narració, etc.

Un altre obstacle per al conreu de la poesia amb els adolescents rau en la dificultat que tenen mestres i professors per trobar un nou cànon que vagi més enllà de les mostres estandarditzades de la poesia infantil (el poeta Miquel DescLOT s'hi refereix amb una metàfora brillant: "passar del *Plou i fa sol* al *Sol i de dol*"), uns poemes que interessin a uns joves que rebutgen les formes que troben infantilitzades i que comencen a decantar els seus interessos cap a l'oferta cultural concebuda per a un consum de masses, on, per descomptat, no hi figura la poesia.

Entre una cosa i una altra, en un moment crucial en la formació de l'individu, l'hàbit de llegir, memoritzar, recitar, interpretar, estar, en definitiva, en contacte amb la poesia

d'una manera habitual desapareix. Per a la majoria de joves la poesia passarà a ser un gènere irrecuperable.

Fixem-nos que els nostres adolescents no tenen vergonya de posar-se roba esportiva i fer la classe d'educació física, però sí en tenen de recitar un poema. Passaria el mateix si la relació amb la poesia no s'hagués estroncat?

Algunes propostes

Sense cap ànim dogmàtic, vull aportar alguns suggeriments per aconseguir que els joves s'afeccionin a la poesia a partir del treball a l'aula amb poemes. Aplegaré les propostes en sis blocs, que són els següents: professorat, lectura de poemes, producció de poemes, adequació al lector, cànon i multiculturalitat.

a) Professorat. Quant als mestres i professors, hem de fer un examen de consciència i revisar la nostra relació amb la poesia. No podem “encomanar” entusiasme i gust per llegir, escoltar i recitar poemes si nosaltres mateixos no practiquem aquestes activitats. La transmissió dels valors que es troben en la poesia posa en joc les emocions, l'entusiasme i l'empatia. Els estudiants noten perfectament la diferència que hi ha quan estem treballant per complir l'expedient o quan estem implicant-nos de veritat en una tasca. Si, arran de les nostres lectures, descobrim un poema que ens sembla magnífic i a l'abast dels nostres estudiants i el duem a l'aula, de ben segur que el treball amb ell serà molt més plaent que si ens limitem a repetir, quan toca, la mateixa sessió amb el mateix material de sempre. D'altra banda, només a partir de les nostres lectures podem descobrir autors i poemes que ampliaran l'inventari del material poètic que podem aportar als nostres estudiants.

Crec, doncs, que cal un cert voluntarisme del professorat per esmenar la situació. Estimar la poesia comporta, d'alguna manera, anar a contracorrent, és una forma de resistència als valors imperants, despersonalitzadors i uniformadors, que requereix una actitud gairebé militant. Però també crec que els centres s'hi han d'implicar, perquè qualsevol projecte d'un cert abast amb la poesia no hauria de bastir-se a partir d'una iniciativa únicament individual, sinó d'un projecte compartit de centre. Això significa que, per descomptat, l'educació a partir de la poesia no hauria de ser només responsabilitat dels docents de llengua i literatura, sinó del professorat de totes les àrees. Hi ha poemes magnífics que versen sobre els àmbits més diversos, que tots podem aprofitar. Com a mostra, vegeu aquest sonet d'Enric Casasses, un laboratori on es produeixen meravelloses transformacions químiques, i un poema de Josep Palau i Fabra, sobre la llum, un element físic que esdevé aliment de l'ànima:

*Retortes, alambins i becs de gas,
vitrines, tubs d'assaig, efluvis àcids,
i les bombones amb els seus manòmetres,
i laberíntics monuments de vidre*

*per on circulen cada dos tres dits
disciplinants bombolles de no gaire
volum, plenes però de bona fe,
i bates blanques, dits esgrogueïts,*

*el sol als finestrals, gràfics, escales
de diferents mesures graduades,
i els líquids, líquids bells, líquids magnífics,*

*oh líquids de colors, colors vivíssims,
quin lila, quin blau cel, quina alegria
de veure com els mesclen, com canvien.*

Enric Casasses

*Passa la llum per amagats camins
i arriba al cor de la tenebra:
per a la llum no hi ha confins,
arreu hi posa un toc de febre.*

*Ara la llum en ve de dins
i em crema els ulls i la palpebre.
S'afinen pàl·lids violins
quan al matí la pau celebra.*

*Si em perdo mai, serà la llum
la que m'haurà per la mirada.
La llum em mira de besllum
i em fa l'ullet com una fada.
Me'n vaig amunt, car per la llum
l'ànima tinc endiumenjada.*

Josep Palau i Fabra

b) Lectura de poemes. Incloc en aquest apartat tot el que té a veure amb llegir (lectura silenciosa i lectura amb veu alta), escoltar, memoritzar i recitar poemes. Aquests són els principals procediments que s'han de treballar, els que han de ser més constants i regulars a l'aula. L'educació poètica comença per apropiat-se i gaudir dels poemes dels altres. L'escriptura també és important, però ha de partir sempre d'experiències lectores prèvies. No es poden escriure poemes sense llegir-ne i, sens dubte, al llarg de la vida haurem llegit molts més poemes dels que haurem escrit.

Un dels problemes que suposa la lectura d'un text, en aquest cas un poema, és el de la comprensió. Tots sabem que hi ha poemes que poden resultar difícils de comprendre. Algú podria dir, per exemple, que el poema de Palau i Fabra que he reproduït pertany a aquesta categoria, fet que l'invalidaria com a poema per a joves. Jo no sóc d'aquest parer. Crec que no sempre és necessària la comprensió racional d'un poema (recordeu que un bon lector ha de saber conviure amb el misteri), no sempre cal "entendre-ho tot". Tenim, a més, eines que ens poden ajudar per tal que els nois i noies entrin en el significat del poema i el construeixin cooperativament, com ara l'arxilectura, que comentaré tot seguit.

Segons A. Mendoza³, l'arxilectura és el resultat de la interpretació compartida d'un grup. Parteix de la lectura del text (silenciosa, amb veu alta, etc.) i del posterior establiment d'una conversa multidireccional moderada pel mestre. El professor ha de plantejar preguntes que siguin clau per entrar en la interpretació el text. No són fàcils de plantejar, però sovint n'hi ha prou si cerquem, com ens va ensenyar Paulo Freire, el

perquè ocult de les coses. Els nois i noies faran oralment les seves interpretacions, que el mestre anotarà (les ha d'anotar totes, sense excepció). També es poden preparar les respostes en petit grup, escriure-les i exposar-les totes. De vegades, les intervencions dels estudiants són desencertades, però no importa: sempre hi ha algú que té alguna intuïció extraordinària que ens proporciona el fil per poder seguir endavant. Cal, però, que siguin els mateixos estudiants els qui identifiquin, entre totes les interpretacions que han estat anotades, aquelles que semblen més adients. Val a dir que en aquest punt no solen fallar mai.

Com a exemple del que acabo de dir, em remuntaré a una experiència que fa uns anys es va dur a terme en una escola a partir d'un poema meu. La mestra m'havia llegit i va lliurar aquest poema als seus alumnes, nois i noies de dotze i tretze anys:

*Contar-te vull la història
d'aquell Ahmed tan bell,
tan jove i elegant,
tan educat i digne
i reputat poeta.
El recordes, amic?
Aquell Ahmed bellíssim
va morir d'una mort
tan trista com sobtada:
el van trobar negat
al pou de casa seva.
El seu germà Saïd
va fer cobrir després
amb reixes i filferros
tots els pous del seu tros.
Pobre Saïd!: ell sempre
va pensar que era el pou
allò que matà Ahmed,
aquell Ahmed tan bell
tan elegant, tan jove,
l'Ahmed, aquell Ahmed
que llegia poemes
mirant-se dins un pou.*

Després de resoldre algun problema de comprensió lèxica, la mestra va preguntar què és allò que matà Ahmed, pregunta que pressuposa com i per què va morir el personatge. Al costat d'intervencions com “va morir perquè anava sempre distret amb els poemes i caminava badant i sense vigilar”, algú va dir “Ahmed és un home apassionat que pot arribar a morir per allò que estima”. Aquesta observació sorprenent

³ Antonio Mendoza (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL, ICE-

en un jove és el primer graó que haurem d'aprofitar per seguir amb la lectura comuna. A partir d'aquí no va ser difícil descobrir el component narcisista de la mort d'Ahmed i la inutilitat de les precaucions de Saïd, un ximple que, aquest sí, no entenia res.

c) Producció de poemes. Ja he dit més amunt que prioritzo el treball oral i de lectura per damunt de l'escriptura de poemes, però només des del punt de vista quantitatiu. És clar que l'escriptura de poemes és important, entesa no com una simple imitació ni una creació espontània en què "tot s'hi val", sinó com un joc organitzat, pautat, guiat, en el qual lectura, comprensió, interpretació i domini de la llengua han de donar pas a la creativitat, al plaer de l'experimentació i a una convivència estable amb el llenguatge poètic. El mestre ha d'acompanyar en l'escriptura, especialment a l'educació primària: s'ha de compondre a classe, seguint les pautes de qualsevol procés d'escriptura monitoritzat i evitant imposar la creació del poema com un deure que es fa a casa. Tampoc no hem d'oblidar les possibilitats que té l'escriptura cooperativa. És millor escriure poc, però aprenent significativament, que produir molts textos desmanegats que de seguida cauen en el sac de l'oblit dels mestres, dels alumnes i dels pares. En aquest sentit, pensem que, avui més que mai, tenim mitjans per difondre els poemes reeixits dels nostres estudiants, no només gràcies a les antologies escolars, sinó mitjançant pàgines *web* on podem penjar-los.

La reflexió sobre elements formals ha d'introduir-se progressivament, com estableix el currículum⁴, però sempre com un element secundari. Ja hi haurà temps més endavant, per als qui ho triïn, d'encarar la lògica del poema amb les eines de la racionalitat. Ara la fita és aconseguir un tracte familiar amb la poesia, de formar lectors i escriptors que la facin seva i la incorporin a la vida un cop hagin abandonat les aules.

Hi ha d'haver, per tant, un contínuum en l'escriptura de poemes. El poema ha d'anar més enllà de ser tractat exclusivament com un tipus de text o un gènere (com ara la carta) o d'esdevenir el fruit efímer d'una diada de Sant Jordi, plantejada, sovint, amb unes premisses competitives que haurien de ser qüestionades.

Us adjunto un poema, escrit per una nena de segon curs de primària: en acabar un projecte sobre les dents i l'alimentació, van decidir que volien escriure un poema sobre les dents. És una bona mostra que els moments i situacions per escriure poemes poden ser molt variats:

Horsori, Barcelona, 1998.

⁴ Carmen Barrientos, a "Claus per a una didàctica de la poesia" (*Articles*, núm. 10, 1996) seqüencia els aprenentatges relacionats amb la poesia a l'educació primària i el procediment d'interpretació de poemes al llarg de la secundària obligatòria, atenent a la situació retòrica, contingut del poema, intertextualitat, extratextualitat, aspectes formals i experiència poètica.

LES DENTS

*Qui té dents
menja carn.
Qui no té dents
menja papilla.
I a qui menja llaminadures
de cop li diran
que mengi verdures.*

d) L'adequació al lector. La idoneïtat d'un poema per al destinatari depèn d'un munt de variables, que aquí no podem tractar amb profunditat. Entre els components més importants que hi intervenen, podem citar:

- Major o menor proximitat del poema a l'entorn cultural del destinatari.
- Coneixement de la llengua
- Coneixement del tipus textual, gènere i discurs
- Suports no lingüístics amb què compta el lector (descàrrega d'informació
- a través de il·lustracions, coneixement de l'autor, etc.)
- Tipus de lectura efectuada

Jo crec que en aquesta qüestió els mestres i professors amb l'experiència solen manegar aquests criteris força encertadament. De tota manera, no oblidem que al cicle superior i a l'ESO hem de córrer riscos i obrir el ventall de repertori amb poemes escrits per a adults que potser encara no hem experimentat a l'aula, com hem explicat en parlar de la lectura.

e) El cànon. Ara està de moda parlar de cànons. A mi no m'agrada aquest mot per referir-nos al repertori de poemes i poemes que han de ser coneguts, perquè crec que ha de ser un repertori obert. El cànon té més sentit des d'una perspectiva històrica, diacrònica, que des de la sincronia, on el terme connota allò tan horrible de les "lectures obligatòries", un conjunt de títols que l'autoritat competent ha establert i que han de ser estudiats per "imperatiu legal".

Saber, a grans trets, de què es compon el repertori de lectures de poesia no és gens difícil. La premissa és que els poemes agradin al mestre. La resta ens la pot dictar el sentit comú:

- Autors "clàssics" de la literatura catalana (Verdaguer, Maragall, Carner, Segarra, Espriu, etc.), alguns poemes dels quals tradicionalment s'han considerat adients per als nens i els joves. Aquest grup, el més "canònic", on també hi entren les

cançons i poemes populars de tradició oral, creix amb noves incorporacions de “clàssics contemporanis” (Brossa, Martí Pol o Maria Mercè Marçal, per exemple), el trobem en antologies escolars molt diverses (d'autor, temàtiques, etc.) i és ben representat als llibres de text.

- Poemes especialment escrits per al públic infantil. Aquest grup és especialment important a l'educació primària. Avui ja tenim uns quants poemaris en català de poesia d'autor amb aquestes característiques (Miquel DescLOT, Joana Raspall, Josep Maria Sala-Valldaura, etc.), amb poemes de qualitat que també són per als adults.
- Tots aquells poemes que descobreixi el mestre, que li agradin i que estimi adequats per als seus estudiants. En aquests grup també hi incloem els poemes que aportin els estudiants, que també han de tenir dret a triar i fer propostes.
- Poemes d'altres llengües i tradicions, tema que abordarem en el punt següent.

Per conèixer obres, autors, antologies, col·leccions, etc., remeto el lector a un article de Josep Maria Aloy⁵ i a dos de Margarida Prats⁶, el segon dels quals versa sobre la poesia de tradició oral.

f) La multiculturalitat. La poesia no és un “afer” nacional, sinó una forma de comunicació oberta i amb voluntat universal. És bo que ens introduïm en la poesia a través dels autors de la tradició literària pròpia, però no ens hi hem de tancar: les emocions no saben de fronteres. Això suposa que podem emprar traduccions de poemes d'altres literatures (en català sempre hi ha hagut grans traductors) sempre que calgui. Però podem anar encara una mica més lluny: en unes aules on cada cop són més nombrosos els estudiants d'altres països, amb llengües, cultures i literatures pròpies, el treball amb la poesia és una gran ocasió perquè aquests alumnes duguin a l'aula poemes del seu àmbit literari. Si no estan traduïts, ells poden fer de mediadors i, amb el concurs de tots, es pot tractar d'aconseguir una traducció que “funcioni” (recordem que el Consell d'Europa, en el seu document sobre l'ensenyament de les llengües, afegeix, al costat de les quatre habilitats de sempre –parlar, escoltar, llegir i escriure– l'habilitat de la mediació). Des d'aquest punt de vista, la poesia és una eina per a la integració, per al desenvolupament de l'autoestima dels nouvinguts i per obrir els ulls i la ment a través d'un contacte directe i viu amb altres tradicions literàries. Com a conseqüència d'això, cal que a la biblioteca d'aula i a la del centre hi hagi mostres de llibres escrits en les diferents llengües dels nois i les noies que hi estudien.

⁵ Josep Maria Aloy: “Poesia per a gent jove”. *Escola Catalana*, núm. 406, gener de 2004.

⁶ Margarida Prats: “Un paisatge de veus i de silencis. Algunes característiques de la història dels llibres de poesia per a infants”. *Escola Catalana*, núm. 406, gener de 2004.

Margarida Prats: “El patrimoni rimat a les portes del nou mil·lenni”. *Faristol*, núm. 37, juny de 2000.

Expressió literària: el teatre, eina lingüística de sensibilització i cohesió social

Jesús Costa

Professor de l'IES Maria Rúbies, de Lleida

Introducció. Una experiència pràctica

Deia un conegut director teatral que el teatre, si menys no, té una utilitat immediata en la formació dels nostres alumnes: els ensenya a parlar però també a escoltar: «Ara parles tu, ara em toca parlar a mi», que no és poc avui dia.

Però no es tracta aquí de fer una ponència que presenti arguments i cites d'autoritat per justificar la bondat d'utilitzar el teatre en l'ensenyament, sinó de descriure una experiència concreta duta a terme en el nostre institut i que contribueix a crear una positiva dinàmica interna de cohesió social.

El teatre, eina de cohesió social

L'expressió literària és un mètode excepcional per a la transmissió de valors i normes. En conseqüència, és un excel·lent vehicle de sensibilització envers la tolerància i la solidaritat, i per això mateix, una eina de cohesió social.

Una acurada selecció de textos, un estudi detallat dels recursos expressius, una comprensió adequada dels continguts que aquests transmeten, són els mètodes que des de sempre s'empren per ensenyar amb profit la literatura en qualsevol dels seus gèneres.

Però **el teatre és també espectacle, posada en escena**. El text dramàtic no s'ha de reduir a expressió literària. S'hi han d'afegir tots els signes de l'espectacle: moviment, gest, maquillatge, atrezzo, escenografia, so, llum, etc.

Quan els nostres alumnes **fan teatre** no només fan expressió literària, sinó que elaboren una forma comunicativa complexa, total; formen part d'un espectacle, d'un equip; es responsabilitzen d'una tasca i es coordinen amb els companys per construir amb èxit un objecte significatiu; conviuen dins i fora de l'escena; surten de sí mateixos, analitzen i construeixen altres personalitats...

Si el món és teatre, fer teatre és analitzar i comprendre el món. I si entendre el món ens fa més tolerants i més solidaris, fer teatre és una manera de cohesionar la societat, sobretot si en la pràctica teatral hi ha els obstacles que la societat presenta a la necessària cohesió, per exemple, el racisme, la xenofòbia, la intolerància lingüística.

Com es fa teatre? Aquí no descobrirem res de nou... Hi ha mil mètodes, i tots són bons si el resultat és correcte... No considerem necessari explicar aquí el nostre, però sí una particularitat que el fa original, no volem dir millor, sinó diferent.

Nosaltres **partim d'un nucli temàtic i el convertim en teatre.** Aillem un tema i el convertim en text dramàtic. Per a nosaltres, el teatre no és només tècnica i expressió, sinó també **escriptura creativa.** Nadal, la llegenda de Sant Jordi, la de Sant Joan, el rock català, el racisme, etc., entren en un procés de creació, en un laboratori, del qual surten textos dramàtics. Encara que sempre algú dirigeix el procés, participem tots en el procés creatiu... Cadascú, alumnes i professors, aporta el seu gra de sorra en aquesta empresa col·lectiva que ens fa a tots més amics i més savis.

Tot comença amb l'elecció d'un tema. Després vindrà un treball previ de documentació i reciclatge de la informació. Posteriorment, un treball de creació literària. I, finalment, un treball de posada en escena del text dramàtic resultant fins a convertir-lo en un espectacle.

Es tracta d'un procés col·lectiu en què s'avança provant, corregint, opinant i conservant el que a tots ens agrada. I per definició, un grup de treball format sense exclusions per raó de sexe, raça o religió és un instrument de cohesió social.

1. El teatre i la música, eina de normalització lingüística i de formació en valors

El nostre centre, on es localitza l'experiència que descrivim, és un institut de secundària. Hi cursen estudis uns quatre-cents alumnes de **parla majoritàriament castellana.** Per això **aquest projecte comprèn el muntatge d'espectacles en llengua catalana, i l'incloem dins del projecte lingüístic del centre com a eina de normalització lingüística.**

Un dels eixos mestres del nostre sistema educatiu, obligatori fins als setze anys, és la formació en valors i normes. En l'ensenyament busquem no sols la instrucció, sinó també l'educació cívica. D'entre les moltes estratègies que hi ha per formar els nostres alumnes, nosaltres **hem experimentat en la realització i producció d'espectacles de petit i de gran format,** que combinen l'expressió (teatre), la coordinació (ritme i dansa) i la música. És el que nosaltres anomenem **ConcerTeatre.**

Hi ha dues maneres bàsiques de formar els alumnes per què siguin bons ciutadans: educar-los en un programa de valors que s'han d'ensenyar, mètode semblant al tradicional instructiu; o, al nostre parer, el més efectiu: a partir dels «objectes culturals» que «viuen» els alumnes en la seva vida quotidiana, intervenir críticament i provocar la reflexió.

Aquest segon mètode té l'avantatge de comptar amb la motivació, perquè tracta d'assumpes que els alumnes viuen fora del centre. I com que sabem que els valors i les normes sempre són els mateixos en qualsevol camp o activitat que escollim (responsabilitat, treball ben fet, solidaritat, etc.), assegurar la motivació és garantia d'èxit segur.

Nosaltres hem escollit dos camps ben coneguts dels nostres alumnes:

- a) Les tradicions populars: Pastorets, Sant Jordi, Sant Joan...
- b) La música popular (rock-folk)

En aquest dos camps artístics implementem els valors formatius, convertint-los en **objecte d'aprenentatge** (produir sons harmònics, musicar cançons, fer coreografies) i en **tema de reflexió i expressió** (produir textos dramàtics i posar-los en escena).

Així, doncs, no es tracta només de fer teatre o música. Això s'ha fet sempre. La novetat pot estar en integrar-los en un projecte educatiu que comença en la creació del textos dramàtics i acaba en **la producció d'un espectacle unitari que combina les dues arts**.

Es tracta d'un projecte original que aconsegueix la total implicació dels alumnes, perquè des del seu inici el senten com a propi; assisteixen al seu procés creatiu, enriquint-lo amb les seves aportacions i el seu treball, i s'habituen a portar un projecte a la seva culminació.

El projecte es desenvolupa en dos nivells:

- a) El **ConcerTeatre de petit format** (teatre de butxaca), línia bàsica d'iniciació, en què la música, la dansa i la dramaturgia, amb textos senzills i breus, tenen com a objectiu iniciar la formació dels alumnes en les arts de l'espectacle: es tracta de la *pedrera*, i es desenvolupa en els crèdits variables del currículum escolar.
- b) El **ConcerTeatre de gran format**, on es recull el fruit de la línia anterior en la companyia «amateur» de l'institut, que desenvolupa espectacles que presenta sempre fora del centre, en els teatres habituals de la ciutat i en les mostres d'exhibició.

2. El teatre i la música, eina de sensibilització i cohesió social

Amb el teatre i la música perseguim, a més, dos objectius complementaris que ajuden a aconseguir la necessària cohesió social que el futur ens demana, atès que els nostres centres educatius són cada cop més un mosaic d'ètnies i cultures diverses.

- a) Sensibilització envers la necessària integració lingüística i cultural dels alumnes nouvinguts mitjançant els continguts (tolerància, solidaritat) que difonen els nostres espectacles.
- b) La pràctica solidària que suposa el que cada curs els guanys dels nostres espectacles es destinen a una campanya solidària, difonent així entre els alumnes el valor universal de la solidaritat. Hem col·laborat amb les ONG següents: MPDL, Mans Unides i Fundació Lleida Solidària; i ens hem implicat en les seves campanyes a Amèrica del sud, Bòsnia i Malí.

3. El teatre, eina de difusió de la cultura tradicional catalana: el ConcerTeatre de petit format (teatre de butxaca)

Aprofitant la possibilitat d'agrupar alumnes que ofereixen les franges variables del currículum, agrupem, per exemple, tots el de tercer curs entorn a l'objectiu de muntar un espectacle concret, tal i com es descriu en el nostre pla estratègic. Els cinc variables (música, educació física, teatre, tecnologia i plàstica) contribueixen a la posada en escena d'un espectacle trimestral dins del centre.

A fi i efecte que hi hagi una continuïtat d'un any a l'altre que faciliti la feina, hem creat espectacles al voltant de tres festivitats populars ben conegudes: Nadal, Sant Jordi i San Joan, que coincideixen aproximadament amb cada trimestre del curs escolar. I hem fet més: els espectacles tenen sempre els mateixos protagonistes, de manera que es pot seguir una línia argumental seriada d'un curs a l'altre i que facilita la feina als mateixos alumnes i professors. Tots reconeixen els trets característics dels personatges i situacions i els és més senzill imitar-los.

a) Pastorets Rúbies Rock

Partint de la tradicional obra de Folch i Torres, és a dir, l'enfrontament entre pastors, àngels i dimonis, creem una línia argumental pròpia que incorpora música popular moderna (nadales-rock) i coreografies.

b) Sant Jordi Rúbies Folk

No es tracta aquí de representar la llegenda de Sant Jordi, sinó de crear un argument al voltant d'aquesta, que es transforma en un punt de referència. Nosaltres presentem la història d'una monarquia que regna però no governa, semblant a l'actual i amb els seus mateixos problemes, i que tenen com a obligació imposada per l'Estat per

mantenir-los que representin cada any la tradicional llegenda de Sant Jordi. Hi incorporem música popular (folk-rock) i coreografies modernes.

c) Sant Joan Rúbies Foc

En el nostre argument Sant Joan intenta ajudar els enamorats amb problemes, mentre el dimoni fa d'obstacle. La novetat és la combinació de música de revetlla, focs artificials i fogueres, tot als jardins de l'institut.

A totes les representacions hi són sempre convidats els pares dels alumnes, que veuen en la pràctica el grau de compromís dels seus fills en l'èxit de l'espectacle.

4. El teatre, eina de difusió de la cultura catalana: el ConcerTeatre de gran format (la trilogia *El rock en català a escena*)

Ens vam proposar recrear la vida i l'obra musical de grups tan coneguts com Sau o Els Pets. Vam dramatitzar la seva biografia en una trilogia de obres:

a) Música Celestial (in memoriam Carles Sabater)

Homenatge musical a Carles Sabater, mort en plena joventut a causa de les drogues. A partir de l'enfrontament fictici entre la nova cançó i el rock català (Ovidi Montllor vs Carles Sabater i Jaime Gil de Biedma) es fa un repàs a aquest important episodi de la música popular catalana. S'aprofita per fer una reflexió entorn del món de les drogues i la seva perillositat.

b) Escac i Mat (in memoriam Marc Grau)

Es recorden en aquesta obra els darrers moments de la vida de Marc Grau, des que s'assabenta que pateix un càncer de pulmó degut al seu tabaquisme. El protagonista juga una partida d'escacs amb la mort, representada per una dama aficionada al rock que li permet contar-nos la seva vida i escoltar les millors peces musicals de Els Pets, grup del qual Marc va ser guitarrista i productor, i d'altres grups com Sopa de Cabra, Lax'N'Busto, etc., que Marc Grau també va produir, reconegut com el creador del so del rock català.

c) Cercles (Rock-fusió)

La sortida natural del rock català ha estat la fusió multicultural. Són temps d'encontre de cultures degut a l'arribada massiva d'immigrants a les nostres terres. Es tracta en aquesta obra del tema candent del racisme i la xenofòbia, cada cop més abundant en els nostres centres educatius, i es centra en un grup de fills d'immigrants que formen una banda de rock-fusió en un institut, i pateixen la marginació musical i social. La seva lluita arriba a bon port. Per primera vegada el nostre grup ha compostat temes propis, enregistrats en un CD, projecte que anomenen *La in-fusió del Maria Rúbies*.

5. La in-fusió del Maria Rúbies

Anem ara a fer un comentari una mica més extens del darrer espectacle del nostre grup de ConcerTeatre: *Cercles*, atès que des de la seva escriptura i elaboració de la banda sonora, fins a la seva posada en escena, l'objectiu principal que ha perseguit ha estat la sensibilització en els valors de la tolerància, la integració multicultural i, en definitiva, la cohesió social.

a) *Els personatges*: un català, una hispanocubana, una àrab, un africà, una gitana i tres andalusos: Pau, Gladys, Fàtima, Kelele, Estrella, Rocío, Montoia i Sànchez. Els pares d'uns vingueren per mar en una pastera; el pares d'altres vingueren quan l'emigració andalusa dels anys cinquanta a Catalunya.

b) *L'argument*: tots viuen en el mateix barri, van al mateix institut. Es coneixen de petits. La seva llengua és el català, van néixer a Catalunya i, doncs, el nostre país és casa seva. Montoia i Sànchez, dos pelats, espanyolistes, els compliquen la vida. Els acusen d'estrangers, ells que també van venir de fora... A l'institut hauran d'acostumar-se a conviure i tolerar-se. Acaben formant un grups d'amics com tants d'altres, sense distinció de raça, sexe o religió. I, a més, emparellant-se. Pau s'enamora de la hispanocubana Gladys. Kelele, de la gitana Estrella. Fàtima i Rocío, dels dos pelats, que es deixen créixer el cabell. Però les famílies no acaben d'acceptar aquests compromisos, i això és un nou obstacle.

Volien formar un grup de rock multicultural, que s'anomenarà «La in-fusió del Maria Rúbies», i que acabarà enregistrant un disc amb el mateix nom i amb temes propis, que seran la banda sonora de l'espectacle.

Però tot això serà ja quan acabin l'institut i se'n vagin a estudiar a la universitat. Uns es faran persones serioses, altres hip-hopers, i altres okupes. Però el grup d'amics ja no es desfarà.

c) *Les cançons*: l'argument es complementa amb la creació de les lletres i les melodies de les cançons, que han estat la base de l'enregistrament «real» d'aquestes en un disc que ja és en el mercat com a part integrant d'un projecte de la Fundació Lleida Solidària. La lletra d'aquests temes reflecteix «vivències» dels mateixos personatges, i les melodies fusionen ritmes dels seus països. D'algunes de les cançons se n'han fet també els videoclips corresponents.

LLEIDA SOLIDÀRIA (swing)

Lletra: Jesús Costa

Música: Joan Espinosa (veu)

J. R. Madrid.

En Jordi era un pagès
de fuet i pa sucat.
D'Àfrica ve Dembélé
a viure al seu costat.
Li diu, clar i català:
el que jo tinc és meu,
el que tu tens és teu,
mut i a treballar.

*De solitari a solidari
va d'una lletra,
fes el canvi.
De solitari a solidari
paga la pena,
fes el canvi.*

*En Sarajevo tindràs amics,
ben rebut seràs en Argèlia,
et convidaran a Malí
i faràs estimar Lleida.*

Jugant al solitari
Jordi matava el temps
mentre la botifarra
la feia Mambé
en un altre carrer.

Jordi trobà a faltar
el seu veí Mambé,
potser pensa que amb ell
estaria més acompanyat.

De solitari a solidari...

Versionada en català, castellà, francès i anglès, narra a ritme de *swing* l'encontre entre un immigrant, Dembélé, arribat de Mali, i un pagès de Lleida, en Jordi. En un principi aquest es mostra insolidari i, com a conseqüència, és una persona solitària. Però més endavant rectifica la seva conducta i fa de Dembélé el seu millor amic. Diu la tornada de la cançó: «De solitari a solidari, va d'una lletra, fes el canvi; de solitari a solidari, paga la pena, fes el canvi...»

D'aquesta cançó, el disc n'ofereix versions en francès, anglès i castellà; aquesta darrera en forma de rumba pel grup gitano de La Violeta.

La cançó també es pot escoltar al videoclip que s'ofereix al DVD i que tradueix en imatges la història que narren els seus versos. Va ser rodat a La Fuliola, poble on viu, des de fa disset anys, el protagonista Mambé Dembélé.

LA RUMBETA DE L'ESTUDIANT

Lletra: Jesús Costa

Música: J. R. Madrid

Ei, nen, si treballar
t'agrada més
has d'escoltar
la rumba, rumbeta de l'estudiant.

*Ignorant es deixa de ser
estudiant, ignorant.
Vine al Rúbies
i et farem
un home com cal.*

Ei, nenes,
amb vosaltres això no va,
que mai heu estat
ignorants, ignorants...

*Però que guay
deixar de ser un ignorant,
un current,
en el Rúbies et farem
un bon estudiant.*

*Aquesta és, ignorant,
la rumbeta de l'estudiant,
que també l'ha de ballar
l'immigrant estudiant.*

La rumba és ritme de gresca, i convertir una rumba en una crida a l'estudi sembla tasca difícil i agosarada. La història que es conta és senzilla: un noi, com tants, que deixa els estudis i es posa a treballar per tenir moto i calerons el cap de setmana. Un dia, treballant a la vorera de l'Institut, el fan entrar i s'adona que potser no ho va fer bé quan va deixar a mitges la seva educació. Descobreix que, al Rúbies, a més d'estudiar pot desenvolupar una de les seves afeccions, el teatre i la música.

Torna a estudiar i deixa de ser un ignorant, es converteix en un bon músic i és més atractiu per a tothom, especialment per a les nenes.

La cançó s'acompanya igualment d'un videoclip enregistrat a l'institut mateix, que plasma en imatges els conceptes que la cançó conté.

ESTIMAR PER CALÉS (cúmbia)

Lletra: Jesús Costa

Música: J. M. Bossa

Ai, que el pare em diu
que l'amor no és res,
ai, que es quimera
estimar sense calés!

*Ai, papito, no pot ser,
ai, tinc un negret al bec;
ai, papito, estimar per calés
es feia al teu temps.*

Ai, que la mare no vol
al meu rodamón:
diu que és quimera
estimar sense calés!

*Ai, mamita, no pot ser,
el meu xic d'amor és ric;
ai, mamita, estimar per calés
es feia al teu temps.*

Ai, mamita; ai, papito;
no puc estimar per calés;
Ai, mamita; ai, papito,
que això eren altres temps...

Els ritmes llatins també tenen cabuda al disc. La història parla de la filla d'una immigrant cubana que ja no està disposada a fer un matrimoni de conveniència com la seva mare. Plenament integrada ja a Catalunya, on va néixer, vol viure i estimar com tothom, és a dir, lliurement. Contra l'opinió de son pare i de sa mare, s'enamora d'un company africà i defensa el seu amor per sobre de qualsevol interès que no sigui estrictament amorós.

TRES EN RATLLA (*cha, cha, cha*)

Lletra: Jesús Costa

Música: David Esterri

El meu xicot m'ha dit
que amb un altra paia
vol jugar al tres en ratlla...
que d'una ja n'està tip...

M'ha dit el meu xicot
que acostumen al Marroc
a tenir-ne més de dos...
A mi no m'agrada el joc.

*Tres, tres en ratlla;
aquí sobra una paia...
Tres, tres en ratlla;
ara trenc la baralla...*

Li he dit al meu xicot
que no jugui amb foc
que el vull sols per mi
que no el vull compartir.

Al meu xicot li he dit
que no sóc de l'Orient
sóc d'aquí com ell
on l'amor és de dos.

*Tres, tres en ratlla;
aquí sobra una paia...
Tres, tres en ratlla;
ara he trencat la baralla...*

*Tres, tres en ratlla;
aquí sobra una paia...
Tres, tres en ratlla;
ara he trencat la baralla...*

Rèplica femenina de la famosa cançó de Machín («Cómo se pueden querer dos mujeres a la vez... y no estar loco»), la protagonista d'aquesta cançó és la filla d'una família marroquina ja nascuda a Catalunya. La seva parella, argumentant que a l'Orient està permès a l'home tenir més d'una dona, pretén que aquesta noia, d'origen marroquí, li permeti jugar al tres en ratlla, és a dir, tenir més d'una dona a la seva disposició. La noia no accepta el joc i el despatxa. Per ella, l'amor és cosa de dos. Aquesta cançó incorpora ritmes tan coneguts i ballables com el *cha, cha, cha*.

TU I JO

Lletra: Jesús Costa

Música: J. R. Madrid

Els paren vingueren pel mar,
però jo sóc de terra;
els pares somien tornar:
sóc a casa meva...

Potser tinc la pell fosca,
la pell negra,
però tinc la mirada neta
i la sang vermella...

*No sóc millor que ningú:
vull arribar on ets tu...
No sóc pitjor que ningú...
vull arribar on ets tu...*

Sobre la guerra, l'amor,
sense mirar el color;
En la música la fusió
entre tu i jo...

I si demà no em trobeu
és que he marxat per la mar,
al darrera d'una sirena
que m'ha encantat.

*No sóc millor que ningú:
vull arribar on ets tu...
No sóc pitjor que ningú...
vull arribar on ets tu...*

Aquesta cançó ens recorda que els fills dels immigrants, ja nascuts a Catalunya, senten que aquesta terra es casa seva, i que per tant, sense ser millor o pitjor que ningú, volen tenir els mateixos drets que tothom. La fusió cultural és el seu estil, tant en la música com en la societat, desfent els diferents cercles de cada cultura, que aïllen i empresonen, i encabint-se tots en un sol cercle enriquidor, ple de matisos i possibilitats.

GARROTÍN DEL 25è ANIVERSARI DE L'APLEC

Lletra: Jesús Costa.

Música: J. M. Bossa

*Al garrotín, al garrotan
de la vera vera vera de Sant Joan;
al garrotín, al garrotan*

*moltes noies noies noies per casar
al garrotín, al garrotan
de la vera vera vera de Sant Joan
al garrotan, al garrotín
surten de pesca d'un bon xic.*

L'aplec ja en té vint-i-cinc,
senyoretes i senyors,
apreneu bé la lliçó
del nostre garrotín:
a l'aplec veniu a gaudir
de cargols, festa i bon vi.

Al garrotín, al garrotan...

És l'aplec gran bacanal
on collar tots els cargols
sobretot els carrinclons
que surten al primer raig:
les noies, cassola al foc,
els posen la sogà al coll.

Al garrotín, al garrotan...

*Al garrotín, al garrotan
moltes noies noies noies per Sant Joan
al garrotan, al garrotín
no volen anar anar soles al llit
al garrotín, al garrotan
en l'aplec no et vulguis vulguis pas casar,
al garrotan, al garrotín,
de cargol i festa fes-te'n un bon tip.*

En aquesta ocasió tan especial, quan el nostre aplec del cargol fa vint-i-cinc anys, *La in-fusió del Maria Rúbies* li dedica un homenatge i un record molt especial, i ha compostat una cançó per commemorar la festa.

Musicalment es fusionen dos ritmes per compondre aquest tema, la rumba lleidatana del garrotín i el reggae jamaicà de Bob Marley. La lletra de la cançó fusiona igualment dos elements: la tradició de la rumba carrinclona lleidatana i la de la festa de Sant Joan. Els (cargols) carrinclons, més amics de la festa que del matrimoni, surten al primer raig i són atrapats per les noies que busquen un bon xic («Qui no es casa per Sant Joan no es casa en tot l'any»). Els cargols acaben a les cassoles de les noies, que els couen per menjar-se'ls en un aplec on, més que de l'amor, la cançó recomana fer-se un tip de cargols, festa i bon vi.

El tema s'acompanya d'un videoclip d'homenatge al 25è aniversari de l'aplec, rodat en escenaris naturals lleidatans propis de la festa del cargol.

6. Conclusions

Com vostès poden comprovar, el projecte de música i teatre desenvolupat a l'IES Maria Rúbies fins avui no ha estat simplement una eina educativa més. Va néixer quasi al mateix temps que l'institut, i la concurrència d'esforços -alumnes, professors i amics del Maria Rúbies- ha fet que la música i el teatre passin a ser un tret constitutiu i característic del nostre centre.

A Lleida, quan es parla del Maria Rúbies, de seguida s'associa el nom amb música i teatre en català. I amb valors com tolerància i solidaritat.

I el que és més important: Com que la música i el teatre els hem convertit en activitats curriculars que mobilitzen a quasi tot el centre i tenen un altíssim nivell d'acceptació entre els alumnes; i com que mitjançant la música i el teatre s'educa els alumnes en valors (tolerància, solidaritat, responsabilitat, etc.), s'ha creat una dinàmica interna en el centre, el resultat de la qual és la necessària cohesió social en temps de convivència entre ètnies i cultures diverses.

Síntesi del debat de la taula 4

La senyora Isabel Muñoz, coordinadora de la taula, presenta els ponents i explica el document que ha preparat el Consell en un treball previ intens, el qual consta en la documentació lliurada als participants en la Jornada.

La quantitat d'assistents a la taula és molt nombrosa. Després de l'exposició dels ponents, diverses persones demanen la paraula i totes pertanyen al sector del professorat.

Després de comentar llargament el contingut de les ponències presentades i de l'intercanvi d'opinions entre els ponents, les preguntes i els comentaris aportats pels assistents a la taula es refereixen bàsicament als aspectes següents:

- S'observa que hi ha un fil conductor entre els gèneres esmentats i comentats des de la taula (teatre i poesia) i que poden ser part important de la vida dels adolescents, fins a considerar-los com un element motivador a les classes de literatura.
- Com es pot tractar el xat? Quines eines s'haurien de tenir per poder-lo tractar com a eina d'expressió?
- Com es pot motivar el professorat a treballar aquells aspectes en què els alumnes mostren veritable interès per aprendre i mostren ganes de fer coses en les diverses assignatures?
- És convenient desenvolupar criteris de selecció d'autors que s'han de llegir considerant els lectors joves?
- Un bon llibre per fomentar la lectura i els perills que comporta l'ensenyament de la literatura és el llibre de Daniel Pennac *Com una novel·la*.

Les respostes dels ponents a aquestes qüestions plantejades són les següents:

En Jaume Cela diu que es parla del plaer lector (a l'aula) i no es parla del plaer matemàtic. La literatura implica un grau més d'implicació del docent, de tots els adults que envolten el noi i la noia. Que una societat vulgui que els seus adolescents i joves aprenguin i llegeixin uns determinats autors, que coneguin un determinat currículum, no té res a veure amb el plaer lector. Es pot discutir sobre el cànon, el qual només es pot defensar en el sentit diacrònic (Harold Bloom). No es pot menystenir el que llegeixen els alumnes. No importa el que llegeixin.

Creu que no ha d'espantar l'ús del xat entre els joves. És una eina que aporta la tecnologia que no impedeix el coneixement i l'ús de la llengua formal. L'adolescent ha de conèixer les normes del llenguatge formal i ha de saber, quan escriu, quin registre han de fer servir en cada cas.

Hem de considerar el centre educatiu com un lloc on es va a aprendre; no un lloc per anar a ensenyar.

No és partidari de crear cap cànon. Amb els alumnes d'infantil i primària no hi hauria d'haver cap cànon. Amb els de secundària, s'hauria d'obrir un debat per poder determinar quins autors haurien de conèixer abans de pronunciar-se davant el cànon.

L'Eduard Sanaüja opina que la poesia i el teatre tenen molts elements en comú i aporten elements vitals i curriculars. Han d'anar plenament coordinats.

Sobre la valoració del xat, diu que, tot servant el seu estil sintètic, aporta el valor de la comunicació epistolar.

Finalment, considera que cal crear el lector abans d'entrar amb el cànon.

En Jesús Costa respon que cal cedir el protagonisme als alumnes, ja que són ells els protagonistes del seu aprenentatge. Cal presentar la literatura com un objecte viu que parla dels seus sentiments, de les seves vides. Cal fer viure la literatura als alumnes i aprendre que la literatura, i concretament el teatre, és pensament, és expressió, és cohesió de grup social. Cal transformar tant les matemàtiques com la literatura en objecte d'estudi per als alumnes i cal fer viure primerament l'expressió literària.

Coordinadora: Isabel Muñoz

Secretari: Josep M. Farré

Expressió, cultura i cohesió social

Document del Consell Escolar de Catalunya

Introducció: Àmbit de la reflexió

Expressió, cultura i cohesió social és el títol escollit per encapçalar la Jornada de Reflexió d'enguany del Consell Escolar de Catalunya. Tot i que aquests àmbits són molt amplis, el fet que el debat tingui lloc en el si del Consell centra i concreta la reflexió preferentment en el camp de l'educació.

Hi ha un consens general que l'educació artística i l'educació física haurien de desenvolupar la capacitat d'*expressió artística i corporal* i també la comprensió de les manifestacions artístiques, és a dir, la capacitat de totes i cada una de les persones d'entendre i fruir de la *cultura* i, per tant, d'accedir als béns culturals, la qual cosa és imprescindible per assolir la *cohesió social*. I potser allò que és més important, la capacitat de conèixer-se un mateix i conèixer els altres, i contribuir a un entorn de comunicació i entesa.

Sense perdre de vista que els diversos camps de l'educació artística tenen molts aspectes en comú, i que cal fer una reflexió global, ha semblat oportú considerar quatre àrees, cadascuna de les quals es debatrà en taula rodona: *l'expressió musical*, *l'expressió visual i plàstica*, *l'expressió corporal* i *l'educació física* i *l'expressió literària*.

Encara que al títol de les diverses àrees hi figuri només la paraula *expressió*, no vol dir que ens hàgim de limitar únicament a aquest aspecte. El títol general preval, òbviament, sobre els títols sectorials, que s'han abreujat per evitar que siguin excessivament repetitius.

Per tot el que hem dit quan parlem dels ensenyaments artístics, també inclourem l'expressió literària. La reflexió que es planteja en tractar de l'educació musical, la visual i plàstica i l'expressió corporal és plenament vàlida quan parlem de l'expressió literària. La posició conceptual que ocupa la literatura al llarg del currículum ha fet que el seu vessant artístic quedi sovint desatès. És per això que creiem que és un encert considerar l'expressió literària al costat de les altres expressions artístiques.

Des del reconeixement de la seva funció formativa, l'objectiu del debat hauria de ser tractar els aspectes de cada àrea des d'una visió operativa, per posar de manifest les mancances i proposar solucions.

Situació actual dels ensenyaments artístics

Convé remarcar que la LOGSE ha representat un avanç important tant en la introducció de les àrees artístiques en els ensenyaments de règim general, com en la implementació, la regulació i la compatibilització dels ensenyaments de règim general amb els de règim especial.

Tanmateix, un tret comú dels ensenyaments artístics i esportius és una insuficient consideració social, ja que sovint són percebuts com a minoritaris i clarament prescindibles. És obvi que aquesta valoració és errònia per diverses raons. Podem esmentar, entre altres consideracions, com aquests ensenyaments han de contribuir al desenvolupament personal, a la inserció en el grup social, a la transmissió i a la creació cultural, i al foment de la cohesió social a través del coneixement de la pròpia cultura, el coneixement d'altres cultures i el seu respecte i valoració.

Per superar aquesta percepció, cal que en aquestes àrees utilitzin les metodologies més adients per poder desenvolupar i treballar aspectes que els són propis, i no emprar metodologies d'altres àrees més "valorades" socialment. És en aquest sentit que en cada àrea es fa referència a aquests aspectes, i es posa de manifest que en les àrees artístiques la metodologia accentua les dimensions vivencials de plaer i satisfacció, inicialment personals i després col·lectives. Les vivències artístiques acompanyen l'aprenentatge. Així, l'educació artística ha d'anar encaminada cap a la sensibilització estètica i expressiva, tenint present l'evolució de la personalitat de l'alumne/a perquè pugui adquirir els coneixements i les habilitats que l'ajudin en la seva formació integral.

Per una part, doncs, convindria millorar aquesta percepció que de vegades té la societat i enfortir els ensenyaments artístics, perquè habiliten l'alumne/a amb coneixements i competències de gran utilitat en el món de les relacions humanes i alhora compten amb moltes sortides professionals i, per tant, ajuden en la inserció social i laboral. Hi ha moltes professions relacionades amb aquests ensenyaments. L'educació artística és polivalent i potent per atendre les diferències. Cal entendre-la d'una manera àmplia. En tot cas, cal assenyalar que l'augment i la diversitat de demandes en els diferents camps professionals de la comunicació audiovisual, el disseny i la tecnologia, en general, han obert unes expectatives molt positives i engrescadores cap a aquests ensenyaments.

De l'altra, cal no oblidar que els nostres alumnes viuen immersos en una societat en què la comunicació, la publicitat i els mitjans audiovisuals ho impregnen tot i, per tant, s'hauria de produir una potenciació natural d'aquestes àrees.

Un aspecte fonamental és assegurar que la formació inicial i permanent del professorat incideixi tant en el vessant psicopedagògic com en els continguts específics de les àrees.

Considerem que l'educació artística té una gran potencialitat transversal que caldria aprofundir. Tal com es recull en les conclusions de la Conferència Nacional d'Educació, "la transversalitat no rau en la realització esporàdica de lligams puntuals entre els departaments, sinó en una coordinació i trobada entre els llenguatges". I també: "El treball de projectes comuns interdisciplinaris no hauria de ser una sobrecàrrega sinó una fita".

En el moment actual, justament aquells àmbits d'expressió que cavalquen entre diverses àrees, com per exemple el teatre, la dansa, són els que tenen una presència més reduïda a l'escola i gairebé sempre acaben sent una activitat fora de l'horari lectiu.

Les activitats extraescolars es nodreixen i són complementàries d'aquests ensenyaments artístics. Així, és important considerar com es pot prolongar l'acció educativa de l'escola més enllà de l'horari i del període lectiu. En aquest sentit, l'escola hauria de poder compartir, amb el seu entorn proper i territori, moltes actuacions i projectes comuns de dinamització cultural.

Finalment, l'experiència artística compartida en un món de procedències, costums, cultures i estètiques artístiques diverses, igualment valuoses, -ho subratllem especialment- ha d'ajudar a la comprensió mútua i, alhora, aconseguir ser un dels eixos vertebradors de la cohesió social necessària per al manteniment dels trets d'identitat de la societat catalana.

Expressió musical

La introducció de la música a totes les etapes educatives és un fet relativament recent, ja que va ser la LOGSE que ho va establir. Ara la presència de la música a l'escola ofereix una gran diversitat de situacions i el fet més positiu és la implantació de la música a tots els nivells educatius.

La necessitat de l'aprenentatge de la música com a element de desenvolupament humà i de cohesió social, comú a tots els ensenyaments artístics, és òbvia. A més, hi ha tot d'elements que ho justifiquen. Entre ells, la presència extraordinària de la música en la nostra societat i sobretot en la joventut, així com la importància que els diferents ritmes i, especialment, les lletres de les cançons tenen en la configuració dels valors i el pensament dels adolescents i els joves. Caldria que el professorat sabés treure profit de la motivació tan gran que l'alumnat té per la música que els és més propera. Així, aquest bagatge de coneixements hauria de servir per apropar l'alumnat a totes les altres manifestacions musicals, més cultes o més clàssiques, que potser, d'entrada, queden lluny dels seus interessos immediats.

L'expressió musical de l'alumnat, sigui a través del cant, sigui a través de la iniciació a un instrument, requereix certament un esforç, entre altres coses, d'aprenentatge de la lectura del llenguatge musical. Però també hi ha un aspecte lúdic i gratificant, que cal promoure i que ha de ser un dels objectius prioritaris del professorat, igual que als

altres àmbits artístics considerats. És cert que l'aspecte lúdic pot ser present fins i tot a les àrees aparentment més àrides, però en la música és evident. Mitjançant l'expressió musical podem contribuir a superar la idea, que encara subsisteix, que l'esforç d'aprendre és incompatible amb passar-s'ho bé. A més, l'expressió és el millor camí per tal de poder aprendre a gaudir de l'audició musical, per interessar-se per la història de la música i, alhora, és un estímul per entrar en el camp de l'escriptura musical. Sense oblidar la importància que també té, per a aquesta finalitat, detectar i comprendre els diferents estils musicals i el mestissatge que es produeix, fruit de les influències de diverses cultures.

És un fet que la música encara pateix d'una certa consideració insuficient a l'escola, igual que les altres àrees artístiques. L'àrea de música ha de ser reconeguda plenament com un contingut bàsic del sistema educatiu i cal que hi hagi un consens per esmerçar-hi els esforços i els recursos necessaris. La música no només ha de ser una activitat important a l'educació primària, sinó que els alumnes han d'acabar l'ensenyament obligatori amb una base musical sòlida.

L'educació musical ha d'impulsar i afavorir la plena integració dels alumnes. El fet que ells o elles participin junts en el cant coral, en la pràctica instrumental, en la dansa, etc., condueix, necessàriament, a una coordinació i entesa entre les persones que ho executen, tot afavorint, d'una manera natural, la capacitat d'escoltar o d'estar atent als altres. A més, la música facilita, en gran mesura, compartir vivències musicals amb els companys i permet enriquir la relació afectiva i el coneixement, alhora que ajuda a establir debats i reflexions sobre les valoracions de la qualitat musical, la qual cosa contribueix a relativitzar les opinions i els gustos propis.

És evident que l'alumnat té capacitats i predisposicions diverses cap a la música. El professorat ha d'atendre tots els alumnes, valorar-ne adequadament els progressos i vetllar perquè per a ells la matèria no es converteixi en un obstacle. D'altra banda, hi ha els alumnes que segueixen estudis musicals d'ensenyaments de règim especial i que poden tenir uns coneixements molt per sobre de la mitjana de la classe. Atendre aquesta doble diversitat és un repte que no podem ignorar.

En relació amb la transversalitat desitjable dels llenguatges artístics, cal remarcar la necessitat de realitzar d'una manera no esporàdica activitats que relacionin l'àmbit de l'expressió musical amb el de l'expressió corporal (dansa) i el de l'expressió literària (teatre), en l'expressió visual (cinema, documentals,...), com també amb altres manifestacions culturals vinculades amb àrees com la història, la filosofia, les matemàtiques, etc. Això és més important encara a secundària, on es tendeix més a considerar cada àrea com un compartiment estanc.

Expressió visual i plàstica

La valoració social a l'àmbit escolar de l'àrea visual i plàstica no és exactament la mateixa que a la resta d'ensenyaments artístics. En aquest cas, la incorporació del dibuix tècnic als ensenyaments d'enginyeria, arquitectura i, fins i tot, la necessitat de coneixements de dibuix per interpretar els plànols per a altres oficis relacionats amb la construcció i la indústria ha fet que els coneixements d'aquesta àrea es valorin per la seva utilitat. També cal remarcar la importància que estan adquirint els estudis relacionats amb el disseny, que tenen moltes sortides professionals i que, per tant, ajuden a la inserció laboral.

Tanmateix, com a totes les altres matèries que formen part tradicionalment dels ensenyaments escolars, hi ha encara un debat pendent al nostre país sobre quin és el model d'educació artística que cal seguir. Més enllà de l'ensenyament d'habilitats i tècniques, cal anar cap a un model global que incideixi tant en l'educació estètica, en l'aprendre a "mirar" i valorar les imatges, els colors, les formes, com en l'aspecte emocional i que sigui -tant com es pugui- transversal, és a dir, vinculat als coneixements del medi natural, de les ciències socials, de les matemàtiques, etc. Aquesta transversalitat no es contradiu amb un nucli central –emocions, creativitat, sensibilitat –, del qual se n'ha de fer responsable una àrea concreta, en aquest cas la de visual i plàstica.

Aquest model global ha d'estar vinculat també amb el món i amb les problemàtiques socials i polítiques, sense oblidar les estètiques actuals més enllà dels aspectes clàssics (dibuix, pintura i escultura). I, no cal dir-ho, ha de ser pensat per tal de proporcionar a tothom aquell bagatge de coneixements indispensable per a tots els ciutadans. En aquest sentit, incidim en la necessitat de continuar amb els esforços per pal·liar els dèficits que ha tingut aquesta àrea.

S'observa que a primària es treballa molt l'expressió i en canvi a secundària es treballen més els conceptes i la història de l'art. Tot i que és cert que els conceptes han de venir després d'allò que és concret i real, i no a l'inrevés, ni a primària s'han de deixar de banda els conceptes ni a secundària es pot deixar arraconada l'expressió.

Amb l'objectiu d'avançar en l'enfocament de continuïtat entre la primària i la secundària, caldria comptar, també, en l'educació primària amb una persona especialitzada en l'àrea de visual i plàstica, la qual cosa significa que en el període de formació inicial del professorat cal preveure aquesta especialitat.

Per acabar, cal no oblidar que per millorar els procediments emprats en aquesta àrea, és convenient el desdoblament del grup-classe, com també poder disposar d'aules específiques de visual i plàstica.

Expressió corporal i educació física

En aquesta àrea encara cal aclarir millor quins són els objectius de l'educació física a l'escola, per tal de poder distingir ben bé entre l'educació física i l'esport competitiu, que es complementen, i, a la vegada, per poder evitar aquells elements distorsionadors que es mantenen sovint vigents en l'educació obligatòria i introduir-hi aquells que en són absents o es tracten poc.

En l'educació de tota persona, sigui infant, jove o adult, el component físic no s'ha d'oblidar mai, sempre s'ha de tenir present el benestar corporal, les ganes de mantenir una bona activitat física en la vida quotidiana i fer una vida saludable. Aquest ha de ser el gran objectiu de l'àrea i, en canvi, potenciar unes habilitats estàndards en uns determinats esports hauria de ser només un mitjà per aconseguir els objectius enunciats i no pas una finalitat en si mateixos.

Així, doncs, seria bo evitar intervencions didàctiques que en comptes de propiciar que els alumnes facin amb el seu cos allò que són capaços de fer, els posen davant d'uns models i d'uns estereotips irrealitzables. L'escola té la missió d'educar el cos, i l'esport d'elit és una altra cosa. L'educació física és una matèria educativa i, per tant, és tan important l'ordre, la higiene, la socialització o el respecte com els exercicis concrets que es puguin fer per educar en aquest sentit.

Dins del currículum obligatori, cal potenciar molt més l'expressió corporal perquè tingui entitat pròpia. A vegades els alumnes més grans, que es troben en una època de conflicte corporal i personal, són els que més ho necessiten. En aquest aspecte, es donen moltes experiències reeixides que responen a les necessitats dels alumnes.

Convé tenir clar que l'educació física és una àrea tan important com les altres i que s'ha de coordinar dintre del projecte de cada centre, sense que això vulgui dir haver d'importar alguns dels procediments d'altres àrees, com són certes proves d'avaluació de continguts excessivament teòrics, en una mena d'intent per aconseguir una certa equiparació per una via inadequada.

L'esport ha de permetre desenvolupar habilitats motores i proporcionar actituds i hàbits que afavoreixin un tarannà de vida saludable, a més de donar pautes per aprendre i desenvolupar aptituds tècniques i estratègiques específiques segons l'esport que es practiqui. Al mateix temps, ha de servir per aprendre a cooperar i competir amb esportivitat, a respectar els altres i les seves opinions, a respectar les regles, a prendre decisions davant conflictes, a valorar l'esforç i, sobretot, a gestionar l'èxit i el fracàs (o no èxit). Per tal que l'esport no tingui una dimensió estrictament competitiva, cal que es treballin una sèrie d'aspectes: allò que és important no és guanyar, tot i no perdre-ho de vista; el fracàs no es sinònim de perdre; l'èxit no és sinònim de victòria, sinó que aquell es basa en lluitar al màxim per aconseguir la victòria portant a terme el pla que anteriorment l'equip s'havia planificat. En aquest sentit, és molt important valorar com a èxit l'ajust que s'ha realitzat respecte a allò que s'ha planificat.

D'altra banda, tot i que l'esport interescolar ben fet pot afavorir la vinculació i l'estima dels alumnes pel seu centre, cal vetllar perquè no es reproduïxin certes actituds i comportaments poc cívics que malauradament es donen sovint en l'esport.

Es constata que l'esperit competitiu és molt fort en aquesta àrea i és evident que cal reorientar-lo i posar l'accent en l'aspecte lúdic, la qual cosa contribuirà més endavant a una actitud més cívica de les persones com a espectadors de l'esport professional. Per altra banda, és necessari revitalitzar i potenciar les actituds d'autocontrol, l'autoestima, la relació amb els altres, la companyonia, etc., i evitar els comportaments sexistes.

En relació amb les activitats extraescolars, tan importants en aquesta àrea en tot l'ensenyament obligatori, cal fer notar que han de formar part d'un mateix projecte de centre, com també que les persones responsables d'aquestes activitats necessiten una preparació i una formació adequades. No n'hi ha prou que siguin persones considerades expertes d'un esport determinat, perquè no és suficient per saber educar.

Expressió literària

Més enllà de totes les raons ja exposades que justifiquen la necessitat dels ensenyaments artístics, cal dir que el domini de la paraula, és a dir, la capacitat d'expressar fluidament les idees tant oralment com per escrit és imprescindible per viure en democràcia.

Quan parlem de llengua no podem perdre de vista que ens referim tant a patrimoni cultural social, comunitari, com a vehicle, mitjà, instrument d'expressió de la cultura i, en conseqüència, d'una eina de cohesió.

En la línia del que dèiem al començament sobre la insuficient consideració dels ensenyaments artístics, cal reconèixer que en aquest camp és força general la idea que l'expressió literària-poètica és prescindible. Les competències bàsiques exigeixen que l'alumnat acabi l'ensenyament obligatori sabent elaborar un text d'una manera correcta, però no diuen res de la necessitat que tota persona sàpiga elaborar textos de caràcter específicament literari, com pot ser la descripció, la narració o la composició d'un poema. I sense aquest exercici, ni que sigui en un grau elemental, difícilment l'alumnat serà capaç d'aconseguir la fluïdesa que necessita per exposar les seves idees, per ser capaç de persuadir i commoure el receptor del missatge i per detectar els paranys del sofisma i la demagògia quan n'és ell el receptor.

D'altra banda, com a totes les activitats artístiques, el fet de produir textos literaris, amb tot allò que comporta de gaudi, de trobar la paraula escaient o la manera clara i efectiva d'expressar una idea, o el joc d'encaixar les paraules en un vers mitjançant el ritme i la rima, representa un esforç, però té també un aspecte lúdic. I, com passa amb

les altres formes d'expressió artística, la creació pròpia també pot ajudar l'alumnat a adquirir perspectives per valorar les grans obres de la literatura.

Així, l'alumnat ha d'adquirir aquesta capacitat d'elaborar textos literaris no solament de la forma més tradicional, amb paper i llapis o ploma, sinó aprenent a usar tots els recursos que les tecnologies de la informació ofereixen per facilitar la feina.

Remarquem la necessitat de la lectura com a eina per aprendre a escriure bé i com a eina per a la formació intel·lectual i del pensament. Fomentar en l'alumnat l'hàbit de la lectura és imprescindible i, en aquest cas, l'exemple és fonamental. Per tant, caldria que l'alumnat veiés que el professorat i els pares llegeixen d'una manera habitual.

La presència de la literatura al currículum, pel fet d'estar inclosa dins l'àrea de llengua, pateix de les mateixes mancances de totes aquelles àrees que no estan reconegudes com una matèria específica, i aquesta insuficiència es reflecteix tant a la literatura universal com a la literatura catalana. No s'ha d'oblidar que l'àrea s'anomena "llengua i literatura" i, per tant, caldria posar més accent en aquesta darrera.

L'estudi de la literatura i, en concret, la lectura d'obres cabdals de la literatura catalana, permet a l'alumnat -a més d'altres finalitats estètiques, formatives i creatives- conèixer la realitat i la història del nostre país, com també vincular-se a la tradició literària catalana.

Així, doncs, els recursos artístics del llenguatge possibiliten expressar expectatives, sentiments i, en definitiva, el pensament, per la qual cosa és fonamental que l'alumnat assolixi les capacitats que li permetin dominar la pràctica d'aquests recursos.

Hem dit en parlar de la situació actual dels ensenyaments artístics que el teatre és gairebé sempre una activitat extraescolar i fora de l'horari lectiu. Aquesta situació difícilment es corregirà si no s'integra el teatre com una activitat més de l'àrea. Caldria prendre mesures positives perquè es pogués garantir l'ensenyament del teatre en horari lectiu.

Per acabar, vista la necessària transversalitat dels llenguatges artístics, el teatre ha de ser una activitat que ha d'aprofitar les sinèrgies que pot produir la cooperació amb les àrees de visual i plàstica, de la música i de la dansa i en altres àrees on l'escenificació d'una situació pot ser molt aclaridora per la seva comprensió. En aquest sentit, és imprescindible que els centres estiguin dotats d'especialistes en la pràctica del teatre.

Conclusions i propostes

D'acord amb l'Informe Delors, dos dels quatre pilars bàsics de l'ensenyament obligatori són aprendre a ser, és a dir, la capacitat de desenvolupar-se personalment, i aprendre a viure junts, que és la base per a la cohesió social. En tots dos els ensenyaments artístics hi tenen una importància cabdal. El coneixement de la música, les arts visuals,

l'escriptura, la dansa, com a vehicles culturals permet inserir-se plenament en la societat, conèixer i respectar altres cultures, i promocionar noves formes d'expressió i de realització cultural. A la vegada ajuden a viure, a gaudir i a expressar-se i a comunicar-se amb els altres.

Les polítiques educatives haurien de potenciar aquests ensenyaments per equilibrar-los amb altres àrees a fi d'aconseguir una educació integral. Aquesta necessitat de potenciar molt més els ensenyaments artístics com a llenguatges instrumentals va lligada també amb la transversalitat que hi ha d'haver entre ells i entre els altres llenguatges. La relació interdisciplinària s'entén com una planificació curricular on la coordinació respongui a un model pedagògic al servei de la formació, els coneixements i els valors.

Tal com hem esmentat al llarg del document, un objectiu irrenunciable de l'ensenyament bàsic és aconseguir que l'alumnat pugui conèixer i gaudir de totes les expressions artístiques, i la pràctica, l'expressió, el foment de la creativitat constitueixen el millor – i potser l'únic- camí per aconseguir-ho.

Especialment per a les arts escèniques, es demana una revisió de les àrees curriculars, a fi que siguin reconeguts com a matèries i tinguin un professorat i un temps de dedicació específics dins del marc horari establert.

La relació i la continuïtat d'aquests ensenyaments entre les etapes de l'ensenyament obligatori són imprescindibles i, per això, cal millorar la coordinació entre els centres i formar equips d'especialistes que assegurin la coherència dels projectes curriculars, així com millorar els equipaments i els mitjans necessaris per dur-los a terme. Cal assenyalar que un dels aspectes d'una política d'educació artística adient és potenciar la permeabilitat que hi ha d'haver entre l'escola i el seu entorn social.

Així mateix, cal garantir la continuïtat de l'oferta en l'etapa postobligatòria, amb l'augment de places i centres on s'imparteixen cicles formatius d'ensenyaments artístics i també amb els ensenyaments superiors que han estat una realitat a partir del desenvolupament de la LOGSE.

A més, cal considerar quina relació hi ha d'haver entre els centres de règim general i aquells que imparteixen ensenyaments de règim especial o els clubs on entrenen adolescents en edat d'escolarització obligatòria, per afavorir i millorar la formació tant de l'alumnat com del professorat.

Un altre aspecte rellevant és la complementarietat entre les activitats lectives i extraescolars, que han de formar part d'un mateix projecte de centre. Alhora, cal vetllar perquè les activitats extraescolars comptin amb professionals amb la preparació pedagògica pertinent, com també que econòmicament estiguin a l'abast de tot l'alumnat sense exclusió.

En definitiva, es constata la importància i la necessitat dels ensenyaments artístics com a eines de coneixement i com a llenguatges instrumentals que ajuden a la formació integral de la persona. Tot l'alumnat ha de poder desenvolupar les seves capacitats d'expressió artística i corporal, per comprendre i gaudir de les manifestacions artístiques de la nostra cultura i de les altres i, per tant, accedir així als béns culturals, a més dels materials, la qual cosa és imprescindible per assolir la cohesió social.

Barcelona, 4 d'octubre del 2004