



Revista Electrònica



Educativa i Socioeducativa



Universitat de les
Illes Balears

Institut de Ciències
de l'Educació



Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa

Aquesta revista digital és una publicació sense ànim de lucre i amb finalitats merament educatives i d'investigació. Està adreçada a tota la comunitat educativa de les Illes Balears i dóna cabuda a tot tipus d'investigacions d'àmbit autonòmic, estatal i internacional.

CONSELL EDITORIAL

Direcció

Juan José Montaño Moreno	Vicerector de Docència i Qualitat Universitat de les Illes Balears
Miquel F. Oliver Trobat	Director de l'Institut de Ciències de l'Educació Universitat de les Illes Balears

Coordinació editorial

Aina Dols Salas	Institut de Ciències de l'Educació Universitat de les Illes Balears
---------------------------	--

Comitè de redacció

Francisca Comas Rubí	Subdirectora de l'Institut de Ciències de l'Educació Universitat de les Illes Balears
M. Esther García Buades	Secretària de l'Institut de Ciències de l'Educació Universitat de les Illes Balears
Coral Arangüena Fanego	Centro Buendía de Formación Continua del Profesorado Universidad de Valladolid
M. Antònia Carbonero Gamundí	Dept. Filosofia i Treball Social. UIB
Antoni J. Colom Cañellas	Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. UIB
Manuel Fands Garrido	Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Rovira i Virgili
Rosa María González Tirados	Instituto de Ciencias de la Educación. Univ. Politécnica de Madrid
M. Antònia Manassero Mas	Dept. Psicologia. UIB
Martí X. March Cerdà	Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. UIB
Miquel Martínez Martín	Universitat de Barcelona
Lina Moner Mora	Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears
Joan Jordi Muntaner Guasp	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Carmen Orte Socias	Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. UIB
Eduard Rigo Carratalà	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Jesús M. Salinas Ibáñez	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Toni Sans Martín	Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona
Miguel Ángel Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela
Bernat Sureda Garcia	Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. UIB
Jaume Sureda Negre	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB

Comitè assessor

Vicenç Arnaiz Sancho	Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears
Lluís Ballester Brage	Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. UIB
Miquel Bennàssar Veny	Dept. d'Infermeria i Fisioteràpia. UIB
Rubén Comas Forgas	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Onofre Ferrer Riera	Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears
Dolors Forteza Forteza	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Maria Juan Garau	Dept. de Filologia Espanyola, Moderna i Clàssica. UIB
Pilar Llompert Bennàssar	Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears
Rafel Maura Reus	Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears
Maria Lluïsa Mir Pozo	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Josep Lluís Oliver Torelló	Degà de la Facultat d'Educació. UIB
Belén Pascual Barrio	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Guillem Ramon Pérez de Rada	Dept. de Biologia. UIB
Joana Salazar Noguera	Dept. de Filologia Espanyola, Moderna i Clàssica. UIB

Revisió lingüística i traducció

Esther Cayuela Pons Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

DISSENY I EDICIÓ

Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de les Illes Balears
c/ de Miquel dels Sants Oliver, 2
07122 - Palma

ISSN 1989-0966

IN. La *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* es pot consultar a la pàgina web
<http://www.in.uib.cat/>

Índex

Editorial	6
---------------------	---

Monogràfic sobre educació musical

«La festa, memòria col·lectiva d'un poble. Cançons, balls i tonades de Manacor: un recurs a l'aula».	8
Aina Maria Bosch Santandreu	
«Anàlisi de l'evolució i situació actual de les escoles de música i/o dansa reconegudes a les Illes Balears»	36
Noemy Berbel Gómez	
«Educación musical: Investigamos, luego avanzamos»	67
Maravillas Díaz Gómez	
«Panorama de la música a Mallorca des del final del segle XIX fins al XXI»	77
Arnau Reynés Florit	
«Música i embaràs: l'experiència d'un taller per a mares gestants»	108
Bàrbara Duran Bordoy	
«Les grafies no convencionals: una eina d'estructuració del pensament musical i de composició a l'aula d'educació musical»	127
Inés Carrasco Pascual	

Miscel·lània

«Les pràctiques en empresa per a universitaris. Una eina per a la inserció laboral»	151
Francisca Cunill Mir	
«Els processos de socialització dels adolescents immigrants: la xarxa d'amistats del jovent nouvingut a Palma»	164
Andreu Mir Gual	
«El concepto “desarrollo sostenible” en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria»	179
Olaya Álvarez García, Jaume Sureda Negre i Rubén Comas Forgas	
«El gènere del text de divulgació científica: una proposta d'aplicació a l'aula» . . .	198
Niely Figueiredo Maciel	
«La tutoria a l'educació superior. Exemples i reflexions»	217
Pere Alzina Seguí	
«Perfil competencial de los responsables de dirección en el Ayuntamiento de Palma»	250
Pedro Ángel López Martínez, Lluís Ballester Brage i Juan José Montaña Moreno	

Editorial

L'any acadèmic 2011-2012 va marcar un punt d'inflexió en la trajectòria de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB), editor de la nostra revista *IN*.

A partir d'aquell moment vivim una etapa de transició, que ens ha de dur des de l'ICE fins a l'IRIE, l'Institut de Recerca i Innovació Educativa, un projecte compartit entre la UIB i la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears.

El camp de treball d'aquest nou Institut és la recerca en l'àmbit de l'educació, i la nostra feina, entre d'altres, consistirà a donar suport als grups d'investigadors que desenvolupen projectes de recerca i difondre'n els resultats, a fi de fer realitat la transferència de sabers a la societat.

Les persones implicades en el nou projecte, així com les estructures i els mitjans que fins ara han format part de l'ICE, hem d'assumir noves fites, dissenyades per l'equip directiu que, des del mes de juliol de 2011, s'ocupa de marcar el rumb a seguir i d'encomanar el seu entusiasme a la resta de l'equip.

En aquest nou ordre la nostra revista *IN*, ja consolidada en el panorama educatiu de casa nostra, està cridada a ser un element essencial de l'IRIE, com a difusora del saber que generaran els grups de recerca i, en conseqüència, com a facilitadora de la transferència entre els investigadors i la societat.

Caminam cap a l'IRIE i cada dia hi som més a prop. Això no obstant, som conscients de les dificultats d'engegar un projecte tan ambiciós, i més en temps de crisi. Hi ha més idees que no mitjans; tenim més il·lusió que no capacitat d'abastar tots els projectes alhora. A poc a poc tot troba el seu lloc, encara que no sempre amb la immediatesa que ens agradaria.

Mentre esperam inaugurar una nova etapa de la nostra publicació, ens resulta molt gratificant poder seguir amb la feina iniciada el 2008 pels companys que,



durant aquest temps, s'han ocupat de fer-vos arribar les aportacions dels experts en els diferents àmbits educatius.

En aquesta ocasió, un monogràfic sobre l'educació musical a casa nostra ens permetrà aproximar-nos a les reflexions i experiències d'un col·lectiu docent que desenvolupa una tasca importantíssima en el món educatiu.

El nombre de balears que segueixen estudis musicals ja és un indicador suficient per parar atenció a la feina d'uns professionals que, massa sovint, és presentada al marge dels criteris educatius estàndard. En aquest sentit, ens congratula contribuir a la divulgació del treball d'aquests docents, que en aquesta ocasió ens mostren un tast de la infinitat de projectes, vessants i reflexions que genera i que mereix l'ensenyament de la música.

A banda del monogràfic, una miscel·lània molt variada, amb temes com el tractament del concepte de desenvolupament sostenible en els llibres de text de secundària, la inserció laboral dels universitaris o els processos de socialització dels joves immigrants són una mostra del caràcter polièdric de l'educació, així com de les infinites iniciatives que permet la recerca educativa.

La festa, memòria col·lectiva d'un poble. Cançons, balls i tonades de Manacor: un recurs a l'aula

La fiesta, memoria colectiva de un pueblo. Canciones, bailes y tonadas de Manacor: un recurso en el aula

The Party: Collective Memory of People. Manacor's Songs, Dances and Tunes: a Classroom's Resource

Aina Maria Bosch Santandreu, ainambosch@yahoo.es

Professora de llenguatge musical del Conservatori Professional de Música i Dansa de les Illes Balears

Resum

Les manifestacions musicals dels actes festius de Manacor són el principal objecte d'estudi d'aquest treball, que pretén unir tres mons: la música i cultura tradicionals, la pedagogia i les noves tecnologies de la informació i la comunicació. Per entendre bé el significat de les cançons, balls i tonades que hem estudiat i organitzat seguint la roda de l'any, hem hagut d'endinsar-nos en les arrels de la nostra història i cultura per poder-les contextualitzar. El fil conductor han estat les festes populars, que guarden gran part de la memòria col·lectiva d'un poble.

Hem afavorit l'ús pedagògic mitjançant fitxes d'anàlisi, aplicacions didàctiques i enregistraments de les cançons seleccionades, tot confiant que pugin servir de recurs per a qualsevol docent amb l'objectiu d'aprendre música i cultura tradicionals de Manacor i, per extensió, de les Illes Balears.

La necessitat de facilitar el maneig del material que oferim en aquest treball i la voluntat de donar-li difusió han fet que prenguéssim forma de pàgina web. Així, tota la informació —marc historicocultural, fitxes i enregistraments— està organitzada en format de web.

Paraules clau

Actes festius de Manacor, música i cultura tradicionals, pedagogia musical, TIC, web

Resumen

Las manifestaciones musicales de los actos festivos de Manacor son el principal objeto de estudio de este trabajo, que pretende unir tres mundos: la música y cultura tradicionales, la pedagogía y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para entender el significado de las canciones, bailes y tonadas, que hemos estudiado y organizado siguiendo la rueda del año, hemos tenido que adentrarnos en las raíces de nuestra historia y cultura propia para poder contextualizarlas. El hilo conductor han sido las fiestas populares, que guardan gran parte de la memoria colectiva de un pueblo.

Hemos privilegiado el uso pedagógico mediante fichas de análisis, aplicaciones didácticas y grabaciones de las canciones seleccionadas, confiando en que puedan servir de recurso para todos los docentes con el objetivo de aprender música y cultura tradicionales de Manacor y, por extensión, de las Illes Balears.

La necesidad de facilitar el manejo del material que ofrecemos en este trabajo y la voluntad de darle difusión han hecho que tomase forma de página web. Así, toda la información —marco historicocultural, fichas y grabaciones— está organizada en formato web.

Palabras clave

Actos festivos de Manacor, música y cultura tradicionales, pedagogía musical, TIC, web

Abstract

This article introduces an analysis of the main features about the evolution of initial training curricula for Primary and Early Childhood teachers in recent decades and it especially comments on how changes stemming from the unification of European Higher Education (EHEA) have affected the training of future teachers. The curricula in 1993 and 2002 are briefly described in order to later show a snapshot of what the EHEA has meant to university's world. Lastly, the most significant features of the University of the Balearic Islands' Early Childhood Education Degree and Primary Education Degree are submitted.

Keywords

Primary Education Degree, Early Childhood Education Degree, European Higher Education Area (EHEA), Comparative Analysis of Curricula

PRESENTACIÓ

El present estudi és un treball d'investigació de final de carrera de l'especialitat de Pedagogia del Llenguatge i l'Educació Musical, que va ser presentat al Conservatori Superior de Música de les Illes Balears en el curs 2008-2009.

1. INTRODUCCIÓ

Seguint l'exemple de grans mestres i pedagogs de la música com Z. Kodály o B. Bartók, amb aquest treball hem pretès col·laborar en l'educació musical a través de la música tradicional. Baltasar Bibiloni, professor de la nostra universitat, és també seguidor d'aquest corrent: «Quant a la moderna pedagogia musical convé tenir present que les obres de la música tradicional són el fil conductor de tot el procés de la formació musical». Tot per concloure que cal amb tota urgència educar-nos musicalment «a partir d'allò nostrat, no per tancar-nos-hi, sinó precisament per arribar a ser més universals», ja que, com canta Joan Alcover a la Balanguera, «la soca més s'enfila com més endins pot arrelar.» [Bibiloni, a Massot, 1984, p. 15-16]

Aquestes afirmacions reforcen les conviccions que m'han portat a realitzar aquest treball, com són que la música, autèntica i vertadera, com totes les altres arts, neix del poble i pel poble. Les belles arts, fins i tot les plàstiques, només arriben a commoure la nostra sensibilitat quan aconseguen endinsar-se, memòria atàvica endins, fins als teixits de la nostra genètica i fins als ressorts de la nostra consciència de nissaga.

Resulta totalment impossible poder copsar tot el significat i grandesa d'una cançó si no viatjam amb la imaginació, i fins i tot amb la sensibilitat, al moment històric que la va produir i impulsar. De res no serviria, més enllà d'un exercici entretingut i inútil, rememorar les tonades dels nostres avantpassats, si al mateix temps no intentem revivre les situacions que propiciaren aquestes manifestacions artístiques dels nostres avis. La conclusió és tan simple i evident que es converteix en un axioma: res ni ningú no pot assolir el seu autèntic significat i valor si no ens situam dins les seves coordenades de temps i espai. En un intent de recrear l'atmosfera del passat, lluny de cercar un discurs —diguem-ne— documentat i lògic, m'he deixat emportar per les sensacions que vessen de la memòria col·lectiva, encara fresca i palpitant, dins la meua família per elaborar un marc historicocultural que contextualitzi les cançons, balls i tonades de les festes del meu poble, Manacor, que estudiem en aquest treball.

La decisió de cenyir la meua investigació al terme de Manacor-Son Macià juga un paper molt importat dins la conservació de la memòria històrica de les tradicions populars —no es va produir només per un impuls sentimental, sinó per unes motivacions prou fonamentades. Manacor constitueix una illa, independent i pròpia, dins l'illa de Mallorca. Mossèn Alcover, que ens ha acompanyat tot el treball des del sentiment de nissaga i des del seu testimoni històric, en el seu diccionari [Alcover, 1993], a l'hora de confirmar el significat dels mots, cita Manacor com si fos un territori autònom, amb costums, dites i tradicions pròpies. A més, Manacor, tan dissortat en el seu urbanisme, ha estat el bres d'escriptors, músics, pintors, historiadors i artistes reconeguts arreu de tots els Països Catalans i alguns d'ells més enllà de les nostres fronteres.

Per altra banda, la intenció principal de convertir aquest estudi en un mitjà pedagògic va determinar des d'un principi que el treball havia de tenir un caràcter didàctic i divulgatiu.

Conscient de la importància de les noves tecnologies de la informació i la comunicació en el món actual, vaig decidir que la millor manera d'enllestir aquest treball seria per mitjà d'una pàgina web, a través de la qual, a més de donar a conèixer la riquesa del cançoner festiu del terme de Manacor d'una manera organitzada i de fàcil divulgació, podria oferir recursos didàctics en diferents formats per a l'àrea de música a partir d'aquest material.

Així la hipòtesi inicial d'aquest treball seria oferir una obra que connecti: la música tradicional, la pedagogia musical i les noves tecnologies. L'originalitat d'aquest treball rau en la connexió d'aquests tres mons.

2. ORGANITZACIÓ I DESCRIPCIÓ DELS CONTINGUTS D'AQUEST TREBALL

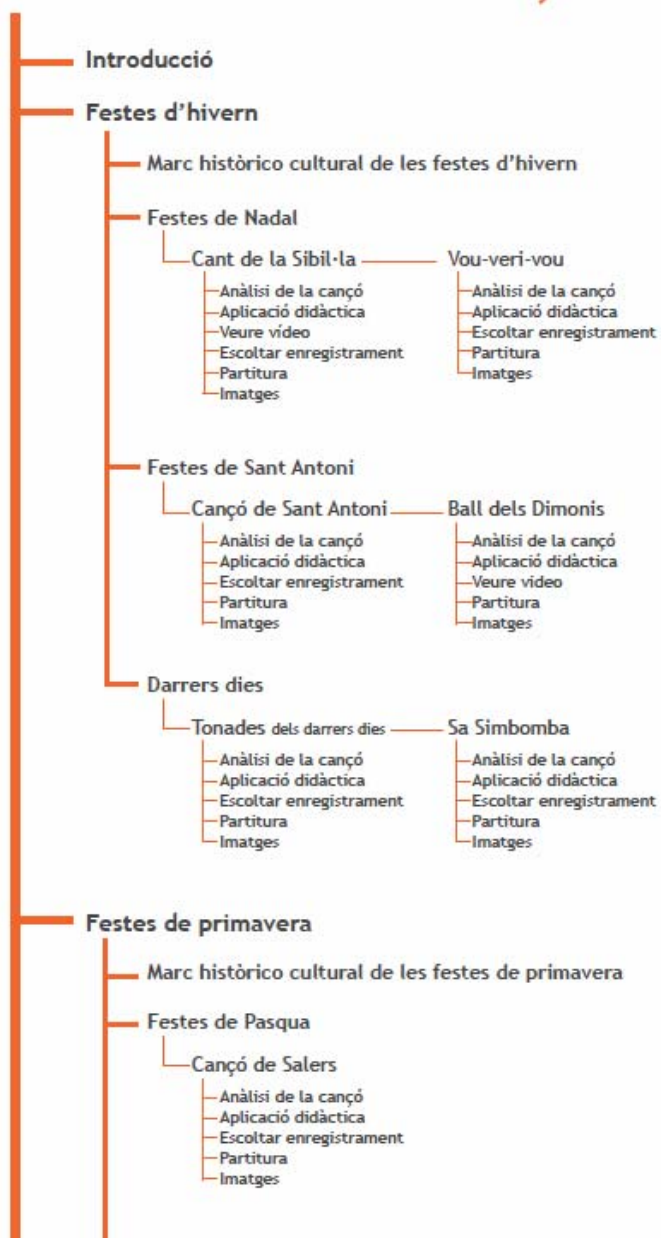
Per poder unir aquestes tres branques hem optat per presentar la informació en diferents formats. Per una banda, en aquest document en format Word hi trobareu els objectius que persegueix aquest estudi, la metodologia que s'ha seguit, les conclusions a què hem arribat, l'estructura i funcionament de la pàgina web i les fonts que hem consultat. Per altra banda, a l'URL <http://www.manacoren festa.es>, hi trobareu el lloc web *Manacor en festa. Canta, toca i balla*, on teniu el material resultant d'aquesta feina en format web (per visualitzar-lo és necessari disposar d'un ordinador amb connexió a Internet).

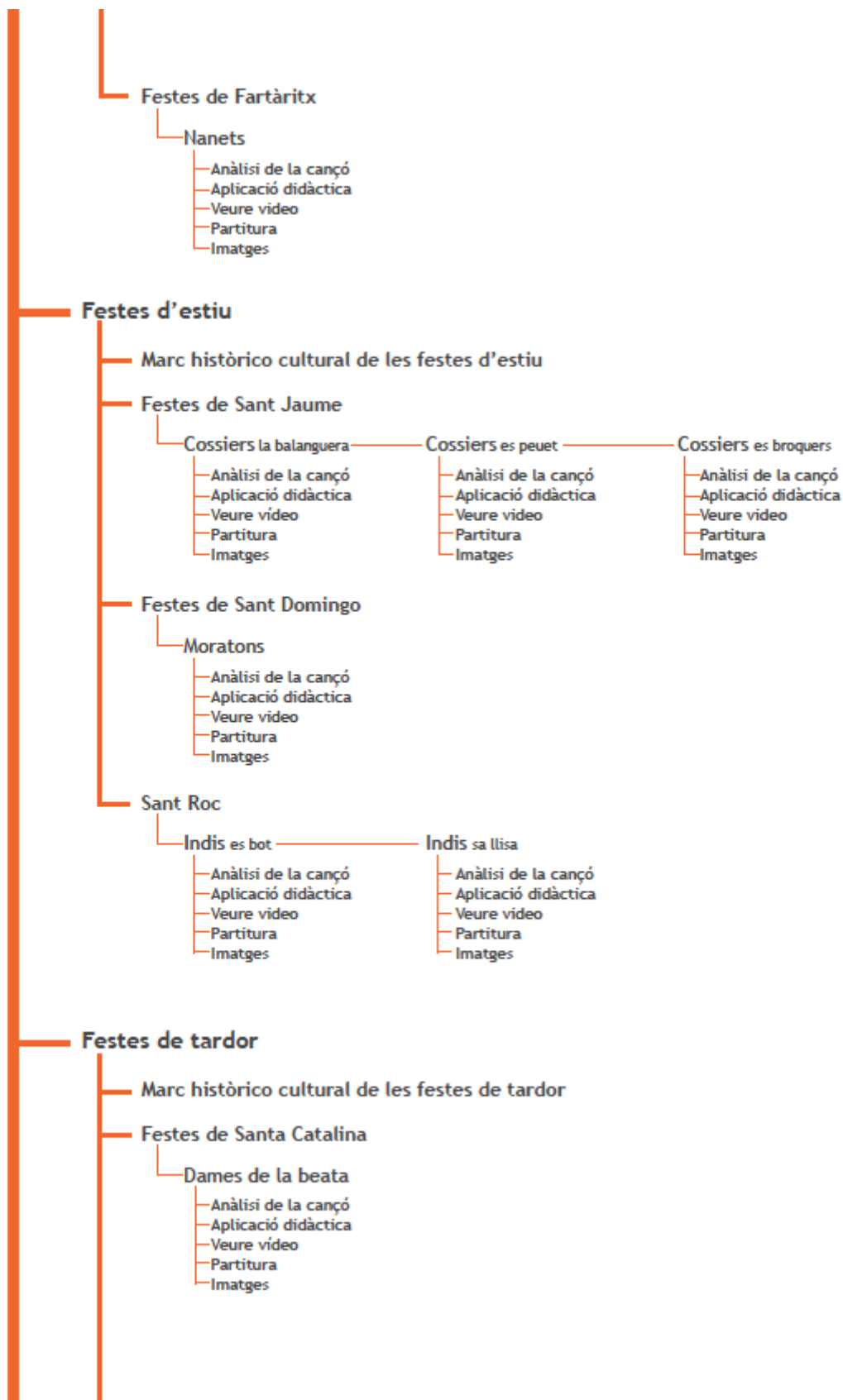
En primer lloc, cal justificar el fet que la pàgina web per si sola rebí un títol diferent al del treball. La raó per la qual el nom de la pàgina és *Manacor en festa. Canta, toca i balla* és simplement per facilitar-ne la recerca dins la xarxa. Aquest títol conté moltes més paraules clau que el títol del treball sencer i, per tant, ajudarà els cercadors a localitzar la nostra pàgina.

En segon lloc, els continguts que hi ha a la pàgina web són diversos i es presenten en diferents formats. A través d'hiperenllaços es presenten partitures, enregistraments de so i de vídeo, imatges, fitxes d'anàlisi de les cançons, aplicacions didàctiques i també el marc historicocultural de les festes de cada una de les estacions que, com podreu comprovar, trobareu dividit en quatre parts, és a dir, un arxiu independent per a cada estació. Tots aquests arxius podran ser descarregats. D'alguna manera allò que s'intenta és oferir d'una forma pràctica tot aquest material.

2.1. ÍNDEX DE CONTINGUTS DE MANACOR EN FESTA. CANTA, TOCA I BALLA

Manacor en festa. Canta, toca i balla







2.2. EL MARC HISTORICOCULTURAL

Es podria dir que aquest treball està compost per dues parts diferenciades, que s'interrelacionen i es complementen l'una amb l'altra. Per una banda hi ha el marc historicocultural de les festes i, per l'altra, les fitxes didàctiques de les cançons, balls i tonades, seleccionades amb els enregistraments i partitures corresponents. Per aquesta raó s'hi mesclen diferents estils de comunicació i distints llenguatges d'expressió.

El marc historicocultural, que en un principi simplement havia de complementar i contextualitzar la informació que hi ha a la pàgina web, esdevé per si sol un extens document. En aquest sentit he viscut com una mena d'aventura apassionada. La informació se m'acumulava damunt l'escriptori, alhora que m'entusiasmava en la descoberta de noves dades i de caires originals. No sabia on tallar. Tot em semblava interessant i digne de ser consignat. A la fi m'he decidit a no comptar les pàgines, per tal de mirar de transmetre la informació i de contagiar el meu apassionament per tot allò que porti la flaire del meu poble.

Per altra banda, he jutjat que pedagògicament calia transmetre als docents i aquests als alumnes la màxima informació possible. Pens que és de suprema necessitat i urgència que els al·lots d'avui descobreixin que rere cada notícia, que ells adquireixen just clicant un botó, hi ha un treball, ben mirat heroic, de recerca i de crítica. Al mateix temps crec que una de les tasques més sagrades d'un mestre és despertar la curiositat i l'interès de l'alumne. Res millor per

intentar aquesta missió que desplegar davant la mandrosa desgana de l'alumne la font infinita de possibilitats que ens brinden la tradició, la història, la cultura, la llengua, l'experiència dels nostres avantpassats, que formen, tots plegats, l'ànima del nostre poble.

Per a aquesta part del treball he utilitzat un estil més personal, un estil crític i apassionat, que d'alguna manera em defineix. Tanmateix avui com mai segueix vigent la sentència que afirma que l'estil és la persona. Però tem que en molts de moments aquesta manera de dir les coses no sigui la més adient per al ritualisme acadèmic. Precisament aquesta mateixa ruptura ha empès el meu atreviment a l'hora de redactar les coses tal com les pensava i sentia, deixant-me endur per les meves cabòries i espontaneïtats. De totes maneres, en aquest caire em sent avalada per la pràctica universal. Com més solemne és l'acte, més s'agraeix que els presentadors siguin ocults i naturals.

2.3. LES FITXES

A la pàgina web podreu trobar, a més de les partitures i enregistraments de les cançons i balls, les fitxes de les anàlisis musicals i les aplicacions didàctiques de cadascuna. Amb aquestes fitxes volem facilitar el maneig de les cançons com a eina educativa.

Per una banda, les fitxes d'anàlisi aporten informació sobre la cançó d'acord amb aquests criteris d'organització:

Gènere: Classificat sobre la base de les funcions per a les quals inicialment ha estat pensada l'obra, sense perjudici que puguin variar amb posterioritat.

- Cançó de bressol
- Cançó de festa per cantar en grup
- Cançó de matances
- Cançó de caire religiós
- Música de dansa

Mode i/o tonalitat: Utilitzat en l'enregistrament oferit. Tot i que moltes de les cançons estudiades en aquest treball genuïnament no pertanyien a cap tonalitat concreta, en general, han estat objecte d'un procés de tonalització donat a causa de la transcripció de les tonades a la notació acadèmica. Per a facilitar la classificació d'aquestes cançons es facilita el nom de la tonalitat o bé si és modal.

Compàs: S'especifica el compàs (si en té) amb què està transcrita la cançó.

Dades de l'enregistrament: Cada cançó ve acompanyada d'un enregistrament, ja sigui de so i/o de vídeo. De cada enregistrament s'especifica:

- El tipus de **formació** que interpreta aquesta versió de la cançó, és a dir, quins instruments hi intervenen.
- L'**intèrpret** o **intèrprets** de la versió oferida.

- L'**àlbum**, si està editat, o **font** en el cas de ser un enregistrament casolà.

Per altra banda, les fitxes d'aplicacions didàctiques es despleguen en diferents punts que aporten la informació necessària per a poder dur a terme l'aplicació. La informació que es presenta és la següent:

- Classificacions segons diversos criteris, per tal que cadascú pugui utilitzar aquests recursos segons els seus objectius de treball, centres d'interès, projectes, possibilitats i gustos. Aquestes orientacions no han de ser interpretades com a normes, sinó com a recomanacions, que no han de ser seguides al peu de la lletra necessàriament.

- Dades sobre les característiques de l'arranjament (si n'hi ha).

- Una proposta de treball, que ha de servir com a orientació i no com a pautes imprescindibles a seguir.

- Observacions, entre les quals hi tenen cabuda: recomanacions sobre com dur a terme l'activitat, alternatives, propostes d'activitats complementàries, curiositats sobre la cançó...

Els diferents punts de què consta la fitxa d'aplicació didàctica són:

Primer: Classificació per tipus d'activitat, que pot ser cançó, dansa i moviment, audició i/o interpretació instrumental (inclòs el propi cos). Moltes de les propostes didàctiques oferides seran diferents tipus d'activitat a la vegada, per exemple una mateixa cançó podrà ser cantada, ballada i acompanyada per una interpretació musical.

Segon: Classificació per festa i estació de l'any a la qual pertany. Seguint el criteri de classificació principal de la pàgina web, en primer lloc apareix l'estació de l'any i a continuació la festa (i el barri, si escau) a la qual pertany la cançó o ball en base al qual s'ha fet l'aplicació didàctica. Així, es facilita, si és necessari, la recerca dins la pàgina web de més informació (marc historicocultural, enregistraments de so i/o de vídeo, enllaços...).

Tercer: Classificació per edats recomanades, dividides en tres franges: 6-9 anys, 10-12 anys i 13-16 anys. Aquests grups d'edat recomanats són a tall orientatiu. Per tant, cadascú pot adaptar les activitats a altres grups d'edat seguint el seu propi criteri.

Quart: Característiques de l'arranjament. La majoria de propostes didàctiques contenen un arranjament instrumental de la cançó. Es tracta d'una proposta a la qual se li poden fer les modificacions necessàries segons les necessitats. Es faciliten les següents dades sobre l'arranjament:

- Formació instrumental per a la qual ha estat escrit.

- Tonalitat o modalitat de l'arranjament.

- Compàs.

- Nombre total de compassos sense comptar les repeticions.

Cinquè: Proposta de treball en la qual es donen unes pautes, a manera de suggeriment, per poder treballar la cançó.

Sisè: Observacions.

3. OBJECTIUS

Amb tota aquesta feina hem intentat assolir els objectius següents:

- Oferir una eina pedagògica divulgativa del nostre patrimoni cultural.
- Donar a conèixer i conservar les cançons i danses populars de les festes i tradicions de Manacor i, per extensió, de les Illes Balears.
- Recuperar cançons i tradicions recentment oblidades.
- Promoure l'aprenentatge musical a través de la cançó popular.
- Proposar aquest material com a eina educativa a diferents nivells.
- Promocionar la utilització de les TIC com a recurs indispensable per a l'educació.
- Oferir un material didàctic adaptat a les noves tecnologies, que pogués engrescar les presents i futures generacions d'estudiants.
- I tot embolcallat dins un propòsit d'estètica i dins un estil personal, cercant una comunicació calenta i directa.

4. METODOLOGIA

Les passes que s'han seguit per a l'elaboració d'aquest treball han estat:

Primer: Investigar quins són els costums i les festes tradicionals del meu poble al llarg de l'any, tant els actuals com els d'antany, quan i com es fan o es feien, l'origen i pervivència, i si es dona algun tipus de manifestació musical en el decurs d'aquests actes, ja siguin cançons, danses o tonades. Elaborar un marc historicocultural de les festes per estacions de l'any, on apareguin els resultats d'aquestes investigacions. Prenent exemple de moltíssims d'autors, he seguit, com fa el sol i la vida, la roda de l'any.

Segon: Seleccionar les cançons, danses i tonades de les festes de Manacor que seran incloses a la pàgina web. Observant l'abundància de material, vaig haver de limitar la tria basant-me en uns criteris de selecció:

- Ha d'existir algun tipus de document, ja sigui escrit o sonor, amb el qual es pugui saber com era aquella cançó i/o dansa. Queden excloses així totes aquelles de les quals es coneix l'existència, però no se'n té cap document (per exemple, *Sant Joan Pelós*).
- Tot i que d'una manera directa o indirecta gairebé totes aquestes manifestacions culturals tenen a veure amb la religió, han de ser cançons, balls i tonades tradicionals pròpies de les festes del poble, és a dir, que d'alguna manera donin peu a la creativitat del poble i no estiguin subjectes a la litúrgia. En algunes d'aquestes manifestacions, com els salers, els

cantadors són els autors. En altres, com a les serenates de les Verges, la gent del poble esdevé la gran protagonista. Queden exclosos així els cants litúrgics i paralitúrgics, com per exemple les cançons del mes de Maria. El Cant de la Sibilla constitueix la gran excepció d'aquesta norma perquè, al marge de l'església, s'ha convertit en patrimoni del poble mallorquí.

- Quant als balls, ens cenyirem a parlar de les danses rituals, i deixarem de banda el ball típic mallorquí, el ball de bot en totes les seves formes, tot i que en algunes festes com les matances, les jotes, els copeos i les mateixes formaven part essencial de l'eixida.

Tercer: Classificació de les cançons, balls i tonades segons els criteris següents:

- Ubicar cada cançó, ball o tonada a la festa a la qual pertanyia originàriament. Trobareu, per exemple, que la dansa dels Indis, que actualment es balla per la festa parroquial de Crist Rei a finals de novembre, està ubicada a les festes d'estiu, ja que en els orígens sortien a ballar per sant Roc. Els Moratons, per la seva banda, antigament es ballaven a l'agost, per sant Domingo, i ara surten a la primavera. A la nostra roda del temps tots segueixen al seu lloc de naixença.
- Classificar les diferents festes dins l'estació de l'any a la qual pertanyen, començant per l'hivern i acabant per la tardor. He procurat que les estacions no fossin tan sols el marc, sinó que entrassin a formar part del rerefons del quadre.

Quart: Recopilació de partitures i enregistraments. En molts casos no he trobat ni partitures ni enregistraments editats i he hagut de recórrer a altres fonts:

- La veu del meu pare, que gojosament he enregistrat.
- Enregistraments de vídeo i de so casolans i partitures que m'han proporcionat la companya Antònia Bassa i la professora Bàrbara Duran.

Cinquè: Transcripció i edició de cada una de les partitures conservant el to original de l'enregistrament proposat en el treball, tasca no gens fàcil, ja que en molts casos el cantant interpreta la melodia amb inflexions de veu que en fan difícil la transcripció a la notació tradicional. He intentat ser el més fidel possible a allò que escoltava, però tampoc no he volgut complicar la transcripció amb melismes i ornaments perquè dificultaria la comprensió i lectura de les melodies.

Sisè: Creació de fitxes d'anàlisi de les cançons i d'aplicacions didàctiques per a cada cançó, ball i tonada, seguint uns criteris preestablerts (vegeu punt II.3. **Les fitxes** o bé introducció web).

Setè: Recopilació, selecció i tractament d'imatges de les diferents festes i també del poble de Manacor per posar a la pàgina web, imatges que he pogut trobar a la xarxa, la referència de la qual apareix a l'apartat de les fonts utilitzades.

Vuitè: Confecció de la pàgina web incloent diferents tipus d'arxius: de text, partitures, imatges, de so, de vídeo... Les possibilitats a l'hora de crear un lloc web són infinites. En un principi, l'elaboració d'aquesta pàgina web es va fer utilitzant el llenguatge propi de les web, el llenguatge HTML. Aquells que l'hagin emprat alguna vegada sabran fins a quin punt arriba a ser de complicat i enutjós manejar aquest llenguatge de codis, per això existeixen aplicacions

per a editar HTML (*Dreamweaver* n'és una) que et permeten dissenyar webs sense la necessitat de dominar aquests codis. Val a dir que en l'elaboració de la nostra pàgina —dic nostra perquè sense l'ajuda tècnica que m'ha brindat en tot moment el meu amic Llorenç Arrom, aquesta pàgina web no hauria estat possible— s'han emprat diversos programes, no només per editar-la en si, sinó també per preparar el material que s'hi ha inclòs.

5. CONCLUSIONS I PROPÒSITS

- Amb els mitjans que hem enllestit i exposam a la pàgina web ha quedat plenament justificat el títol general d'aquest treball i el subtítol. Seguint la roda de l'any, estació per estació, examinant cada celebració popular, hom es convenç que realment la festa constitueix la gran memòria col·lectiva d'un poble. Sovint els moviments polítics i socials, especialment les guerres, les invasions i les repressions, han arrasat el nostre poble. Tanmateix, com un arbre esqueixat per un llamp, ha tornat créixer des de les arrels, unes arrels que s'han refugiat, anònimes i disfressades, dins les festes populars. Així ens ajuntam al parer de molts d'autors citats al llarg del treball, que fan endinsar les arrels de les nostres celebracions populars fins a les més remotes èpoques de la nostra història. Els déus pagans, les restes morunes, les sagrades supersticions, els costums ancestrals, el tarannà illenc, han trobat una manera de mantenir-se vius dins les tonades, cançons, foguerons i danses.
- Confiam i esperam que les cançons, balls i tonades de Manacor, emmarcats dins la pròpia història, serveixin de recurs a les aules, però d'allò que ens hem convençut plenament és que no ens equivocàrem quan triàrem Manacor com a exponent i referència. Des del terme de la vila de Mossèn Alcover es pot contemplar un panorama complet de la cultura de Mallorca, àdhuc dels Països Catalans.
- Existeix una necessitat de mantenir viu el nostre patrimoni cultural, per això cal que, a més de conservar els nostres costums participant de les manifestacions culturals pròpies mantenint-les vives, es facin estudis, recopilacions, alhora que es proposin noves maneres de conèixer aquest patrimoni. Voldríem que el nostre treball ajudàs a pal·liar eixa necessitat.
- Podem confirmar la hipòtesi inicial: És possible la unió entre els mons de la música tradicional, la pedagogia i les TIC. Amb aquest treball hem pogut demostrar que són compatibles. De fet, l'ideal seria que l'educació i les noves tecnologies de la informació i la comunicació es convertissin en els grans mitjans per poder assolir la suprema meta de la pervivència del nostre poble.
- Per a molts d'alumnes, gairebé la meitat, l'escola és l'únic lloc on trobaran informació referida a la nostra personalitat com a poble. Nosaltres rebérem aquest tresor de la família, però els nouvinguts pertanyen a una altra cultura, que intenta sobreviure dins la seva nova llar. Els polítics no vetllaran per la transmissió del nostre tresor cultural, donaran suport al grup que els doni més vots. Els mitjans de comunicació es mouen per audiències. Tota la responsabilitat de la transmissió cau damunt l'escola. Per això mateix les nostres escoles s'han d'equipar de tots els mitjans necessaris perquè els vells i els nous mallorquins quedin xopats pels nostres valors de poble.

- D'una manera senzilla i amorosida hem tractat de deixar constància d'allò que visqueren els nostres avantpassats i fer que perduri, que es difongui entre les noves generacions. És un deure sagrat que acompleixen tots els pobles del món als quals, com passa al nostre, no se'ls hagi suplantat llur personalitat.
- Partint de la curolla de contagiar les nostres vivències, aquest treball ha pretès assolir els objectius següents:
- Aprofundir en les arrels de la nostra cultura, estudiant-ne una part important, com són les manifestacions musicals que es donen o es donaven en els actes festius de la nostra comunitat. Tots els fets i detalls que envolten aquestes expressions festives constitueixen el patrimoni sagrat del nostre poble i l'única esperança de mantenir-lo viu.
- Recopilar, estudiar i organitzar part del cançoner popular de Manacor a partir d'un fil conductor determinat, la festa. Però la pretensió cabdal és presentar aquest treball d'una manera original i pràctica perquè pugui tenir una repercussió en la joventut. Sens dubte, el format de pàgina web és un recurs ideal per a assolir aquest objectiu.
- La cançó i la dansa popular serveixen com a eina pedagògica. L'una i l'altra són recursos molt vius a l'hora d'explicar la nostra cultura. El que he pretès amb les aplicacions didàctiques és oferir una proposta de com treballar aspectes d'aquestes cançons i danses, per aquest motiu les activitats són de diferents tipus: cançó, dansa i moviment, audició i interpretació musical.
- La cançó és un recurs impotantíssim i indispensable a qualsevol edat i nivell per entendre i estimar la música. Per això en la majoria d'aplicacions didàctiques presentades la tonada s'utilitza com a mitjà d'aprenentatge. A través de la cançó es poden treballar no només aspectes del llenguatge musical i de la lletra (si en té), sinó també tot allò que l'envolta: el seu origen, la seva història, la seva raó de ser, la seva peripècia per sobreviure, el sentiment que despertava i segueix despertant... i tants i tants d'altres caires sempre corprenedors i alliçonadors. Conèixer les cançons pròpies de la teva terra significa fruit-ne i apreciar-les com a part d'un mateix. Posades així les coordenades no dubtam que esdevé imprescindible utilitzar la cançó dins l'aula.
- A través de la dansa i el moviment podem expressar amb el cos el ritme i altres qualitats de la música. A més, les danses populars estan enllaçades amb les arrels històriques dels pobles i són, per tant, no només una forma d'expressió, sinó també un signe d'identificació. Des dels mateixos inicis de la humanitat l'ànima del poble es manifesta a través de la dansa. Per això, en les activitats proposades són presents tant la dansa (en les aplicacions que són pròpiament danses), com el moviment com a mitjà idoni per al desenvolupament de continguts dins una aula.
- Per mitjà de l'audició es desenvolupa la percepció, capacitat essencial per a poder ser competent no només amb aspectes relacionats amb la música, sinó també amb la comunicació. Per tant, aprendre a escoltar d'una manera activa i profitosa és part indispensable en l'educació de qualsevol persona. És una tasca que s'ha de dur a terme des de ben petits, oferint unes pautes clares tant en la realització d'activitats pròpiament d'audició, com durant el desenvolupament d'activitats d'interpretació i creació musical.
- La interpretació instrumental és un recurs important a l'aula, ja que permet expressar idees i sentiments al mateix temps que s'enriqueixen les pròpies possibilitats de comunicació. Per

això, en les activitats presentades en les aplicacions didàctiques d'aquest treball hi ha propostes d'interpretacions instrumentals per fer a l'aula, que van des de la interpretació de la melodia sola fins a arranjaments per a diferents instruments. Aquestes interpretacions estan pensades per ser realitzades amb els instruments que normalment poden trobar-se dins una escola: flautes de bec, instrumental Orff, percussió corporal...

- Aquest treball no és en absolut un manual amb pretensions de ser complet. Res tan lluny de les meves ambicions i possibilitats. És evident que hi caben moltes altres maneres de treballar les cançons i danses i d'aprendre a través d'elles, de la mateixa manera que és evident que existeixen moltes altres metodologies. Però la voluntat d'oferir una eina educativa pràctica queda reflectida no només en les activitats, sinó també en els suggeriments d'aplicació d'aquestes activitats. En tot moment cal mirar de prim compte l'edat i les circumstàncies dels qui han de practicar aquestes activitats. Aquests suggeriments pretenen facilitar el maneig de les propostes perquè se'n pugui fer un ús profitós. Els diferents criteris seguits per a classificar les cançons estudiades són els que he considerat més rellevants per a la finalitat que tenen.
- Sobre l'anàlisi de les cançons, som conscient que es pot aprofundir molt més en l'anàlisi de cada una d'elles. He intentat donar unes pinzellades descriptives amb informació molt bàsica sobre cada cançó i el seu enregistrament amb l'objectiu de servir de guia, d'ajut, als alumnes, però de forma especial al docent.
- A banda d'això, la quantitat i qualitat de la documentació trobada per a realitzar aquest treball és molt diversa, hi ha cançons i danses de les quals gairebé no hi ha documentació (Nanets, Dames...), ja sigui perquè són de formació recent (Dames), o bé perquè deixaren de fer-se i quedaren oblidades (Nanets). En canvi, n'hi ha d'altres de les quals la documentació és tanta i sovint tan diversa i contradictòria (Cant de la Sibil·la, Cossiers, Indis, Moratons), que es fa difícil extreure'n les idees més rellevants. Per tal cosa és necessari aplicar un judici crític, un filtre, a l'hora de seleccionar la informació. En el moment d'aplicar aquest filtre crític mai no et sents segura d'haver encertat. En aquests casos, a més d'haver de contrastar característiques i dades històriques, també es feu necessari seleccionar i adaptar alguna de les versions melòdiques trobades aplicant el criteri de ser fidel a l'enregistrament elegit, ja que n'hi havia que presentaven diferències notables (Cossiers). Tot i valorar i apreciar la feina dels nostres historiadors i documentalistes, és evident que cal investigar més i recollir, seleccionar i organitzar d'una manera seriosa i amb un criteri definit tot aquest material. Per un altre costat, com vaig anotar a la introducció, tots els docents i els agents culturals hauríem d'empènyer perquè totes les publicacions referides a aquesta matèria, sobretot les que s'han editat amb diners públics, es trobin a l'abast de tothom. Per desgràcia, tots els llibres, llevat dels que s'exploten per negoci, pateixen el mateix perjudici de la mala distribució. Així, sovint no es llegeixen els llibres bons, sinó els comercialitzats.
- Sobre les fonts orals, voldria ressaltar que contenen una frescor i una força molt especial. Caldria preservar-les amb panys d'or. He descobert que cada pagès és un arxiu viu de les nostres festes, de les nostres cançons, de les nostres danses i dels nostres costums, en definitiva, de tot allò que entranya la nostra cultura. Voldria que la gojosa experiència que he fet amb la meua família, tot recaptant-ne informació sobre les festes, la repetissin molts altres alumnes. Sé cert que trobaríem molts de padrins que saben entonar, encara, les nostres antigues cançons.

- Xavier Carbonell, en el pròleg de *La música dels xeremiers de Mallorca* explica que «l'estudi de la música tradicional de Mallorca ha esdevingut (des dels ja llunyans orígens romàntics —concretament amb els treballs realitzats per M. Aguiló i per l'Arxiduc en el tercer quart de la dinovena centúria— fins a les darreres dècades, anys de trànsit entre segles) un caminar complicat i difícil. Les returades i els impediments, els esvaïments i les amnèsies, han alternat amb extraordinaris esforços individuals i han configurat un procés laberíntic, com una espiral, com els procediments lúdics que regeixen el joc de l'oca» [Carbonell, a Huguet, 2007, p. 9]. Continua el professor remarcant la diversitat d'objectius que han perseguit els protagonistes d'aquests treballs. D'aquests grans objectius crec que n'hem assolit alguna espèllada. Els enumer, tot reverenciant els sants pares musicals que el professor cita amb una facilitat i abundància envejables:
 1. Hem posat voluntat per treballar entre la recerca filològica i el col·leccionisme del patrimoni poètic popular.
 2. Hem bastit la tasca des d'una mirada antropològica envers la memòria i la cultura oral.
 3. Hem intentat la definició del nostre marc patrimonial en la limitada recopilació de la nostra riquesa musical.
 4. Hem assolit una intenció divulgadora per donar a conèixer als joves i als nousvinguts les nostres arrels de poble.
 5. M'agradaria moure'm «entre la sistematització d'una hermenèutica simbòlica i funcional i d'unes lectures històriques de certes tradicions i els intents de bastir uns marcs històrics, conceptuals i evolutius» [Carbonell, a Huguet, 2007, p. 9].

Cal, doncs, fer un compendi de tota aquesta informació, aprofundint i sistematitzant en aquells aspectes poc estudiats i contrastant i seleccionant dades rigoroses dels nombrosos i diversos estudis ja fets, i organitzar-ho tot seguint uns objectius clars i definits.

- Finalment, només em manca dir que tot el que he après fent aquest treball ha fet que estimàs encara més la meva cultura i n'estàs més orgullosa. Lluny d'assaciar-me, m'ha despertat la curiositat fins al punt d'encetar-me les ganes d'escorcollar encara més, d'aprendre i gaudir d'aquest tresor que encara queda per explorar.

6. ESTRUCTURA I FUNCIONAMENT DE LA PÀGINA WEB

Com ja us hem advertit abans, la pàgina web *Manacor en festa. Canta, toca i balla* la trobareu a l'adreça d'Internet <<http://www.manacorenfesta.es>>. A la pàgina d'inici, que és la introducció, s'hi especifiquen les dades següents:

- A quin col·lectiu o col·lectius va dirigida.
- Quins objectius es pretenen assolir a través de la pàgina web.
- De quina manera estan classificades i ordenades les cançons.
- Els diferents ítems del menú principal de la pàgina web.

- El material que s'ofereix de cada cançó.

Els criteris d'organització de les fitxes d'anàlisi de les cançons i de les aplicacions didàctiques de cada una d'elles a través d'un hipervincle, és a dir, si clicau damunt el que està en negreta s'obrirà un arxiu PDF en el qual trobareu els diferents criteris d'organització.

Com podreu comprovar, el funcionament de la pàgina web és molt senzill i intuïtiu. En tot moment sabreu en quin apartat del menú principal sou (menú de l'esquerra), ja que queda marcat de color verd.

La pàgina d'inici:



En clicar damunt qualsevol de les festes de les quatre estacions us apareixerà una pàgina en la qual trobareu:

- El marc historicocultural de les festes de l'estació en què sou (cantó superior esquerre). Clicant damunt el títol s'obrirà un arxiu PDF amb tota la informació.
- Un submenú amb les diferents festes que hi ha en aquesta estació (cantó superior dret). El nom de la festa en la qual us trobau està marcat en negreta.
- Les diferents cançons i/o danses de la festa en què sou amb els següents ítems cada una:

Anàlisi de la cançó: Clicant-hi damunt s'obrirà un arxiu PDF.

Aplicació didàctica: Clicant-hi damunt s'obrirà un arxiu PDF.

Veure vídeo i/o Escoltar cançó: Clicant-hi damunt s'obrirà un reproductor amb el qual podreu veure i/o escoltar la cançó o dansa, i també descarregar l'arxiu.

Partitura: Clicant-hi damunt s'obrirà un arxiu PDF.



: Clicant damunt aquesta icona podreu observar imatges referides a la festa.

Pàgina de les festes de Nadal:



En el menú principal, a més de la introducció i les distintes festes, també trobareu:

- El **Cançoner**: Clicant-hi damunt s'obrirà una pàgina amb un llistat per ordre alfabètic de totes les cançons de la pàgina web amb la referència a la festa a la qual pertanyen.
- **Suggeriments**: Clicant-hi damunt s'obrirà un formulari a través del qual els visitants de la pàgina web podran enviar les seves propostes i suggeriments per millorar-ne el funcionament.

· **Enllaços:** Clicant-hi damunt s'obrirà una pàgina amb un llistat d'adreces d'altres pàgines web vinculades amb la mateixa temàtica.

7. LES FONTS CONSULTADES

Una de les principals fonts que he utilitzat per a l'elaboració d'aquest treball ha estat la cabalosa vena del testimoni oral que prové de la meua família.

El meu pare, Antoni Bosch Alcover, home de terra, pagès de soca-rel, descendent de mossèn Antoni Maria Alcover, pel qual paga el nom, és una mena d'arxiu vivent dels costums, tradicions, festes, cançons i tonades del nostre poble. Sonador de guitarra als balls de la rodalia de Santa Cirga i Son Comte, ha viscut i experimentant totes les feines del camp, acompanyant-les amb les seves cançons. Tot el que figura en aquest treball ell ho sap de cor.

La meua mare, Francesca Santandreu Sureda, tendre exemplar de dona forta, mestra experimentada, llicenciada en pedagogia i posseïdora de tots els graus de català, és una de les persones de Manacor que més ha contribuït a l'enteniment i estima de la nostra llengua. Ha exercit de professora de llengua catalana a l'Escola de Mallorca, a l'escola pública d'Es Canyar, on tenia la plaça de mestra per oposició, i, finalment, al Centre d'Adults de Manacor.

El meu oncle matern, Jaume Santandreu Sureda, capellà revolucionari, poeta, escriptor, fundador del moviment marginal de Mallorca i caparrut seguidor de l'Evangeli, ha estat al meu costat en tot moment de la recerca i redacció d'aquest treball. M'ha aportat una mirada universal, una visió crítica de les institucions, sobretot de l'Església, una curiositat insaciable a l'hora de la investigació, una forma irònica de contemplar la història, però per damunt tot m'ha aportat una exigència terrible a l'hora de la redacció.

La bibliografia també ha constituït una font importantíssima en aquest treball. La recopilació de material ha estat una tasca constant, un xic fatigosa, interminable. Com més llegia, més trobava. Com més trobava, més em creixia la sensació que em deixava coses per saber i per constatar. Som conscient que tot —tot de tot— ja està dit, però també crec que l'art està en l'enginy de recopilar-ho i de posar-ho a l'abast d'una forma mengívola i ordenada.

M'han acompanyat en tot moment, diferents cançoners, però també he consultat llibres sobre les tradicions i les festes, sobre la música tradicional, sobre l'origen i naturalesa de les melodies, llibres didàctics a partir de la cançó tradicional, llibres històrics... En aquest aspecte he de dir que no ha estat gens fàcil obtenir algunes de les edicions que he utilitzat, en concret amb les edicions fetes pel Patronat de l'Escola Municipal de Mallorca amb el nom de *Papers de Sa Torre. Aplecs de cultura i ciències socials*. Aprofitaré des d'aquí per reivindicar que, ja que s'ha fet l'esforç de crear un material amb informació important sobre la nostra cultura i digne de ser publicat, el més lògic seria que almanco a les nostres biblioteques es poguessin trobar aquests exemplars. Vaig haver de recórrer a particulars per aconseguir aquests exemplars. Per altra banda, sortadament la biblioteca del meu oncle, farcida d'exemplars de tota mena dins una anàrquica ordenació, ha estat en tot moment a la meua disposició.

He d'agrair al meu tutor, Xavier Carbonell, tot el material específic que m'ha deixat, material bibliogràfic en molts casos impossible de trobar.

Internet també m'ha proporcionat una font d'informació important, que he anat consultant en tot moment. A la xarxa hi he pogut trobar moltes pàgines web i blocs vinculats amb el tema d'aquest treball: webs d'associacions de veïns, de grups folklòrics, webs informatives, webs que recullen cançons, bancs d'imatges, vídeos de *YouTube*...

Per a la recopilació del material audiovisual he utilitzat diversos CD i DVD ja editats, enregistraments casolans que m'han facilitat la companya Antònia Bassa i la professora Bàrbara Duran, i enregistraments propis.

És a dir que, a més de revisar bona part de la documentació existent sobre aquesta música, m'he vist obligada a realitzar un treball de camp, recollint tota la informació oral que m'han oferit el meu oncle Jaume Santandreu i els meus pares, Antoni Bosch i Francesca Santandreu, i també fent jo mateixa (amb el suport tècnic del meu al·lot, Santi Martín) alguns dels enregistraments.

8. BIBLIOGRAFIA

- Alcover, A. M. (1956). *Contarelles*. Palma: Moll.
- Alcover, A. M. (1957). *Ses matances i ses festes de Nadal*. Palma: Moll.
- Alcover, A. M. i Moll, F. de B. (1993). *Diccionari català-valencià-balear: inventari lexicogràfic i etimològic de la llengua catalana en totes les seves formes literàries i dialectal*. Palma: Moll.
- Álvarez-Ossorio, M. i Pons, M J. (1980). Els Nanets. *Maina*, 1980, 60-61.
- Amades, J. (1951). *Folklore de Catalunya. Cançoner*. Barcelona: Selecta.
- Anglès, H. (1988). *La música a Catalunya fins al segle XIII*. Barcelona: Biblioteca de Catalunya. (Versió original 1935).
- Aviñoa, X. (dir.) (1999). *Història de la música catalana, valenciana i balear*. Barcelona: Edicions 62.
- Bernat, G. A. (1993). El ball popular als segles XIX i XX. *Papers de Sa Torre. Aplecs de cultura i ciències socials*. Manacor: Patronat de l'Escola Municipal de Mallorca.
- Bibiloni, B. (1980). *Cançoner de pedagogia musical: sobre cançons i refranys de Mallorca*. Barcelona: La Caixa de Pensions.
- Carbonell, X. (2003). *El cant de la Sibil·la, síntesi de la nostra història musical*. A autors diversos, Conèixer les Illes Balears. Palma: Moll.
- Carvajal, A. i Lliteres, J. (1998). Aportació a l'estudi històric dels cossiers de Manacor. *Papers de Sa Torre. Aplecs de cultura i ciències socials*. Manacor: Patronat de l'Escola Municipal de Mallorca.

- Carvajal, A.; Lliteres, J. i Gomila, Antoni. (1999). Apunts sobre el fet musical a Manacor. *Papers de Sa Torre. Aplecs de cultura i ciències socials*. Manacor: Patronat de l'Escola Municipal de Mallorca.
- Carvajal, A.; Lliteres, J. i Gomila, A. (1999). *El ball dels moretons. Descripció, origen i història*. Manacor: Associacions de Veïns des Convent, es Centre i s'Antigor.
- Carvajal, A.; Lliteres, J. i Gomila, A. (2000). Balls i entremesos de Manacor. *Papers de Sa Torre. Aplecs de cultura i ciències socials*. Manacor: Patronat de l'Escola Municipal de Mallorca.
- Carvajal, A.; Lliteres, J. i Gomila, A. (2004). Sant Antoni a Manacor: una tradició que perdura. Conferència amb motiu de les festes de sant Antoni (Manacor, 15 de gener).
- Castro, M; Plaza, L. i Serrano, J. (1995). *Les danses rituals de Mallorca*. Palma: Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear.
- Coromines, J. (1990). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana* (3a ed.). Barcelona: Curial Edicions Catalanes S.A.
- Crivillé, J. (1981). *Música tradicional catalana II – Nadal*. Barcelona: Publicacions CIVIS.
- Crivillé, J. (1983). *Música tradicional catalana III – Danses*. Barcelona: Publicacions CIVIS.
- Crivillé, J. (2004). *Historia de la música española: 7. El folklore musical*. Madrid: Alianza Música.
- D'Àustria Toscana, Lluís Salvador. (1984). *Die Balearen*. Palma: Olañeta. (Versió original 1897).
- Dolç, M. (dir.). (1989-1993). *Gran enciclopèdia de Mallorca*. Inca: Pronomallorca Ediciones.
- Domenge, J. (2006). El patrimoni musical (I). Curs de cultura popular i tradicional. *Papers de Sa Torre. Aplecs de cultura i ciències socials*. Manacor: Patronat de l'Escola Municipal de Mallorca.
- Duran, B. (2007). Antoni Noguera: una mirada sobre el seu treball més de cent anys després. IV Jornades d'estudis locals de Manacor: Manacor, tradició i modernitat (s. XVI-XX). Manacor.
- Duran, B. (2008). De matances i salers. V *Jornades d'estudis locals de Manacor*. Manacor, 16-17 de maig (paper).
- Duran, D. (1989). *Roda de folklore pagès. Màgia, jocs i festes de Son Macià*. Palma: Gràfiques Miramar.
- Ensenyat, B. (1953). *Chant à Majorque*. Palma: Clumba.
- Ensenyat, B. (1975). *Folklore de Mallorca: Danzas. Músicas. Ritos y costumbres*. Palma: Escuela de Música y Danzas de Mallorca.

- Estrelles, A. (1985). *L'Essència de Mallorca. Recull de costums i tonades. Any 1949*. Palma: Caixa de Balears "Sa Nostra".
- Estelrich, J. (1997). *República, Guerra Civil, Postguerra a Sant Joan. El món de la pagesia*. Mallorca: Documenta Balear.
- Fabra, P. (1954). *Diccionari general de la llengua catalana*. Barcelona: López Llausàs.
- Foment de Pietat de Catalunya. (1921). *Missal romà* (traduït al català per Mossèn Llorenç Riber). Igualada: Tallers de Nicolau Poncell.
- Fullana, G. (Guillem d'Efak). (1994). *Poemes, cobles i cançonetes (1956-1993)*. Manacor: Sa Nostra.
- Galmés, A. (1950). *Mallorca, Menorca, Ibiza. Folklore: danzas, costumbres, canciones*. Inca: Impremta Duran.
- Galmés, A. (1982). *Cultura popular mallorquina. Aplec de pautes*. Palma: Caixa de Balears "Sa Nostra".
- Galmés, A. (1989). *Cultura popular mallorquina. Aplec de pautes II*. Manacor: Informacions Llevant S.A.
- Gelabert, S. (Tià de Sa Real). (1983). *Comèdia d'en Pedro Belmar. Entremesos*, Manacor: Col·lecció "Tià de Sa Real".
- Gili, A. (1995). *Aportació al cançoner popular de Mallorca*. Tom II. Palma: El Tall.
- Ginard, R. (1981). *El cançoner popular de Mallorca*. Palma: Moll.
- Gómez, M. (1997). *El canto de la Sibila II. Cataluña y Baleares*. Madrid: Alpuerto.
- Huguet, F. (2007). *La música dels xeremiers de Mallorca. Cap a la creació d'un corpus documental per a la recerca i l'ensenyament del repertori*. Palma: Fundació per al Conservatori Superior de Música i Dansa de les Illes Balears.
- Janer, G. (1999). *Les festes llunyanes. Tradició i llegenda dels mallorquins*. Palma: Olañeta.
- Llompart, G. (1967). Las águilas del Corpus de Pollensa (Mallorca) y la interpretación del águila procesional del Levante español. *Revista de dialectología y tradiciones populares* Tom XXIII.
- Llompart, G. (1978). «Las danzas procesionales de Mallorca». A Mascaró Pasarius (coord.), *Història de Mallorca* (tom X). Barcelona: Gràfiques Miralles.
- Llompart, G. (1982). *Religiosidad popular. Folklore de Mallorca, folklore de Europa*. Palma: Olañeta.
- Llompart, G. (1984). «Las danzas de Sant Joan Pelós en las Islas Baleares». A *Entre la historia del arte y del folklore. Folklore de Mallorca, folklore de Europa* (vol. II). Palma: Miramar.

- Martorell, A. (1992). *Sempreviva. Àlbum de cançons populars per al petit pianista*. València: Piles.
- Massot, J. (1984). *Cançoner musical de Mallorca*. Palma: Caixa de Balears "Sa Nostra".
- Massot, J. (1997). *Obra del cançoner popular de Catalunya. Materials (vol. VII)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Mòjer, J. i Cardell, S. (2000). *Cançons populars mallorquines*. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics.
- Noguera, A. (2005). *Estudis sobre música tradicional de Mallorca* (Edició facsímil de *Memoria sobre los cantos, bailes y tocatas de la Isla de Mallorca*). Palma: Piles Editorial de Música.
- Obra Cultural de l'Alguer. (1988). *L'Alguer a Mallorca*, amb la col·laboració de l'Obra Cultural Balear, l'Ajuntament de Palma, el Govern Autònom de les Illes Balears i la UIB, amb lo patrocini de l'Ajuntament de l'Alguer [fullet informatiu]. Palma, 14-21 de setembre de 1988.
- Parets, J. (1997a). «Apunts sobre el fet musical a Manacor». *Papers de Sa Torre. Aplecs de cultura i ciències socials*. Manacor: Patronat de l'Escola Municipal de Mallorquí.
- Parets, J. (1997b). «Etnología y tradiciones de las Illes Balears». Palma: *El Día del Mundo*.
- Pérez, L. (1955). "*Sa Sibil·la*" en la noche de Navidad. Palma: Panorama Balear.
- Pinya, B. (1956). *Los Cossiers y sus danzas*. Palma: Panorama Balear.
- Riera, A. (1988). *Cent i tantes tonades tradicionals de Mallorca*. Palma: Moll.
- Riera, M. À. (1974). *Paràbola i clam de la cosa humana*. Palma: Llibres Turmeda.
- Samper, B. i Morey, R. (1997). Memòria de la missió de recerca de cançons i músiques populars. A Massot, Josep. *Obra del cançoner popular de Catalunya. Materials* (vol. VII). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Sansó, A. M. (1991). Els Cossiers de Manacor. Documents, històries i vivències. *Papers de Sa Torre. Aplecs de cultura i ciències socials*. Manacor: Patronat de l'Escola Municipal de Mallorquí.
- Santandreu, J. (1997). *Encís de minyonia*. Manacor: col·lecció Tià de Sa Real.
- Sureda, S. (1984). *Son Macià, passa per passa*. Manacor: col·lecció Tià de Sa Real.
- Tugores, A. (2004). *El batle Antoni Amer "Garanya" (1882-1936): la història robada*. Palma: Edicions Documenta Balear.
- Tugores, A. (2006). *Manacor. La guerra a casa*. Palma: Edicions Documenta Balear.

- Tugores, A. (2006). Presentació de la novel·la de Jaume Santandreu titulada *Negrada*. Manacor: a l'Associació Cultural s'Agrícola de Manacor, maig, (inèdit).
- Tugores, A. i Pasqual, A. (2003). *Adéu, Andreu: Biografia d'un lluitador republicà*. Palma: El far de les crestes.
- Vallcaneres, J. (1990). *Els Cossiers d'Alaró. Aproximació al fet dels Cossiers de Mallorca*. Palma: Alpha 3.
- Vicens, A. (1981). *Glossades*. Manacor: Tià de Sa Real.
- Vicens, F. (2004). *El Cant de la Sibill-la a Mallorca. Un fenomen emergent*. Palma: Documenta Balear.
- Institut d'Estudis Catalans. (1995). *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana i Edicions 62.
- Història de la música catalana, valenciana i balear. Volum VI. Música popular i tradicional* (2001). Barcelona: Edicions 62.
- Mascaró Pasarius, J. (coord.) (1978). *Historia de Mallorca*. Tom X. Vicente Colón Rosselló (ed.). Sant Adrià de Besòs: Gráficas Miralles.
- La cançó tradicional a Capdepera* (2003). Palma: Documenta Balear.
- La gran enciclopèdia en català* (2004). Barcelona: Edicions 62.
- Xamena, P. i Riera, F. (1986). *Història de l'església a Mallorca*. Palma: Moll.

9. DISCOGRAFIA

- Lladó, M.; Pons, E.; Penya, T.; Cap on Nam; Gomila, M. A.; Baró, A.; Bibiloni, J. (2006). *Cançons per anar a dormir*, vol.1. Ed. Les tres taronges.
- Patronat de Sant Antoni de Manacor (2008). *Així cantam Sant Antoni a Manacor*.
- Rosselló, M. i García, M. (2004). *25 Cançons tradicionals mallorquines*. Palma: Ona Digital.
- S'estol des Picó (1997). *Batut i rosseguet*. Palma: Blau.

10. PÀGINES WEB

<http://infojovemanacor.balearweb.net>

<http://jcmllonja.balearweb.net>

<http://perlasycuevas.org>

<http://potti.balearweb.net>

<http://tunaregalessima.wordpress.com/category/historia>

<http://www.afsatorre.com>

<http://www.ajmanacor.net>

<http://www.ateneunet.org>

<http://www.balearweb.com>

<http://www.centpercent.cat>

<http://www.diariodemallorca.es>

<http://www.elsmoretons.com>

<http://www.festes.org>

<http://www.geocities.com/xerdeso>

<http://www.google.com>

<http://www.herbesdolces.com>

<http://www.infobalear.com>

<http://www.mallorcaweb.com>

<http://www.mallorcaweb.net/ballades>

<http://www.mallorcaweb.net/musicos>

<http://www.mallorcaweb.net/nouromancer>

<http://www.mallorcaweb.net/tacaritx>

<http://www.mallorcaweb.net/xalocmusica>

<http://www.mallorcaweb.net/xeremiers>

<http://www.manacormanacor.com>

<http://www.manacor.org>

<http://www.miquelallado.com>

<http://www.musicanostra.com>

<http://www.portula.net>

<http://www.cppuntadenamer.org>

<http://www.santantoni.org>

<http://www.7setmanari.com>

<http://www.youtube.com>

11. ALTRES RECURSOS AUDIOVISUALS

Carvajal, A., Gomila, A. i Oliver, A. (2005). *Els Moretons de Manacor*. Manacor: Servei de Vídeo Digital i Escola Municipal de Mallorca.

Galmés, M. i Perelló, J. M. (2004). *Danses rituals de Manacor*. Vídeo CD casolà enregistrat el 14 de maig de 2004 a Sa Torre dels Enagistes de Manacor.

Sansó, A. M. (2005). *Els Cossiers de Manacor*. Manacor: Servei de Vídeo Digital i Escola Municipal de Mallorca.

Sureda, F. i Socías, M. M. (2005). *Els Indis de Manacor*. Manacor: Servei de Vídeo Digital i Escola Municipal de Mallorca.

La Sibil·la & les Matines a Mallorca (2006). Palma: Consell de Mallorca. Departament de Cultura.

Per citar aquest article:

Bosch Santandreu, A.M. (2012). «La festa, memòria col·lectiva d'un poble. Cançons, balls i tonades de Manacor, un recurs a l'aula». *IN: Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. III, núm. 2, pàg. 8-35. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/01_Bosch_Santandreu.pdf

Anàlisi de l'evolució i situació actual de les escoles de música i/o dansa reconegudes a les Illes Balears

Análisis de la evolución y situación actual de las escuelas de música y/o danza reconocidas en las Islas Baleares

Analysis of Evolution and Current Situation of Legal Music and/or Dance Studios in the Balearic Islands

Noemy Berbel Gómez, noemy.berbel@uib.es

Professora col·laboradora del departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques dins l'àrea de Didàctica de l'Expressió Musical a la Universitat de les Illes Balears i coordinadora dels estudis de Mestre

Resum

Aquest article pretén analitzar la repercussió i l'abast que les escoles de música i/o dansa reconegudes tenen sobre l'ensenyament de la música, en l'àmbit dels estudis de règim especial, a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, amb la finalitat de donar una sèrie de recomanacions per millorar-ne la situació futura, a partir de l'anàlisi de l'evolució i la situació actual.

Paraules clau

Educació musical, ensenyaments de règim especial, escola de música, Illes Balears, legislació educativa

Resumen

Este artículo pretende analizar la repercusión y el alcance que las escuelas de música y/o danza reconocidas están produciendo sobre la enseñanza de la música, dentro del ámbito de los estudios de régimen especial, en la Comunidad Autónoma de las Illes Balears, con la finalidad de dar una serie de recomendaciones para mejorar su situación futura, a partir del análisis de su evolución y situación actual.

Palabras clave

Educación musical, estudios de régimen especial, escuela de música, Illes Balears, legislación educativa

Abstract

This article tries to examine the impact that legal music schools and/or dance studios have on music teaching within the special education system in the Balearic Islands. Moreover, it aims at giving some clues to improve their situation in the near future taking the analysis of their evolution along with their current situation as reference.

Keywords

Music Teaching, Special Education System, Music School, Balearic Islands, Educational Legislation

1. INTRODUCCIÓ

Tot seguit, exposam les raons que han motivat que féssim aquest treball sobre l'evolució i la situació de les escoles de música i/o dansa reconegudes a les Illes Balears.

En primer lloc, després de la implantació de la LOGSE¹ i el traspàs de competències en matèria d'estudis no universitaris² i amb la promulgació del Decret 37/1999, de 9 d'abril,³ hi ha una necessitat evident d'analitzar la repercussió o l'abast que tenen les escoles de música sobre l'ensenyament de la música en l'àmbit dels estudis de règim especial a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

Per tant, és necessari analitzar l'evolució que han seguit les escoles de música reconegudes a les Illes Balears durant el període de vigència de la LOGSE i les repercussions que hi tindrà la implantació de la LOE.⁴ Per això, en primer lloc, cal contextualitzar-la en el panorama musical dels estudis d'aquesta índole que s'imparteixen a les Illes Balears. Farem referència als centres oficials que imparteixen ensenyaments elementals: el conservatori elemental, els centres autoritzats⁵ i els conservatoris professionals i les seves extensions. També situarem els estudis elementals de música impartits a les Illes Balears en el context de la resta de les comunitats autònomes.

En segon lloc, el caràcter individual i autònom de cada escola de música fa que entre elles no hi hagi cap tipus de coordinació evident. Per això, amb aquest estudi pretenem establir una comparació entre aquests centres i conèixer-ne la realitat en conjunt.

1.1. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ I FONTS

La metodologia general del nostre estudi està basada en una investigació avaluativa que té un enfocament doble: un estudi històric i també comparat. Aquest treball d'investigació l'hem dut a terme en fases diverses.

En una primera fase, hem analitzat la bibliografia i la normativa sobre l'educació musical a les Illes Balears i, en concret, la relacionada amb les escoles de música. Al punt 8 de la bibliografia trobarem la llista de les fonts que hem consultat. La normativa l'hem recopilada al punt 9, de les disposicions legals.

En una segona fase, hem analitzat la situació dels centres que imparteixen ensenyaments elementals de música i que són de règim especial a les Illes Balears. El treball que hem fet és descriptiu i, a partir de diferents variables, hem extret elements de valoració i comparació. Les dades descriptives dels centres d'ensenyaments musicals de règim especial les hem

1. Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu.

2. Reial decret 1876/1997, de 12 de desembre, pel qual es traspassen les funcions i els serveis de l'Administració de l'Estat a la comunitat autònoma de les Illes Balears en matèria d'estudis no universitaris.

3. Pel qual es regulen les escoles de música i dansa de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

4. Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

5. Un centre autoritzat de música és un centre docent privat que imparteix ensenyaments per a l'obtenció d'un títol oficial. Rebrà l'autorització administrativa sempre que compleixi els requisits establerts. Aquesta autorització el faculta per impartir, amb validesa plena, els ensenyaments de grau corresponents (en aquest cas, elementals), que queden adscrits a un centre docent públic, el Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca. Els centres autoritzats de música tenen la capacitat d'avaluar els alumnes sense necessitat d'haver de constituir un tribunal conjunt amb els professors del conservatori al qual estan adscrits.

obtingudes per una doble via: en primer lloc, a través de la informació aportada per aquests centres a la Conselleria d'Educació i Cultura en els documents següents: Programació general anual (document d'organització de centre) i Memòria del curs acadèmic; i, en segon lloc, a través de dades d'arxiu proporcionades per la Conselleria d'Educació i Cultura.

2. MARC NORMATIU I EDUCACIÓ MUSICAL

Quant al marc normatiu, podem destacar que, després de la implantació de la LOGSE⁶ i gràcies al Reial decret 1876/1997, de 12 de desembre, sobre el traspàs de funcions i serveis de l'Administració de l'Estat a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears en matèria d'ensenyaments no universitaris, va ser possible que l'Administració educativa pogués reglamentar les escoles de música i dansa. Després del traspàs de les funcions i dels serveis en matèria d'ensenyaments no universitaris, va ser aprovat el Decret 37/1999, de 9 d'abril, a través del qual varen ser determinades les condicions⁷ que han de complir les escoles que desitgen ser reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura, quant a personalitat jurídica, instal·lacions, oferta d'estudis i professors titulats.⁸

Un dels objectius del nostre estudi és comprovar la repercussió que ha tingut, en els ensenyaments elementals de música a les Illes Balears, la normativa desplegada a partir del Decret 37/1999, de 9 d'abril. Les normes més rellevants són les següents:

- L'Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports de dia 20 de maig de 1999 regula les condicions que han de complir les escoles de música i/o dansa reconegudes segons el Decret 37/1999, de 9 d'abril, que autoritza la creació d'aules d'ampliació del Conservatori Professional de Música i Dansa de les Illes Balears.
- L'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 16 d'octubre de 2000 especifica el procediment d'habilitació que possibilita als professors impartir classes a les escoles de música i/o dansa reconegudes.
- L'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 26 de març de 2002 autoritza les escoles de música reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura a impartir ensenyaments reglats de Grau Elemental sota unes condicions determinades i instaura la prova lliure per obtenir el Grau Elemental.⁹ D'aquesta manera, es regula el procediment per a l'obtenció del certificat del Grau Elemental de música. Amb aquest Reial decret, els alumnes que cursen estudis reglats a les escoles de música i/o dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura tenen dret a obtenir el certificat del Grau Elemental de música de l'especialitat cursada, una vegada que han estat avaluats satisfactòriament pels professors amb els quals hagin cursat els estudis.

La supressió del pla d'estudis de 1966 —que possibilitava els exàmens lliures al Conservatori— i la implantació del pla d'estudis LOGSE als ensenyaments de la música i dansa han generat

6. Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu.

7. Aquest decret estableix una quantitat elevada de requisits que han de complir les escoles de música i/o dansa per ser reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura, tant de titularitat privada com municipal; per això, hi ha escoles de música i/o dansa a les nostres illes que no estan reconegudes.

8. Un incentiu que tenen les escoles de música i/o dansa per sol·licitar el reconeixement és que poden beneficiar-se de subvencions.

9. La matrícula lliure va quedar suprimida a través de la disposició addicional de l'Ordre ministerial de 28 d'agost de 1992, la qual estableix el currículum dels graus Elemental i Mitjà dels estudis de música i regula l'accés als graus esmentats.

tota una problemàtica que ha afectat molt directament les escoles de música. Amb el Pla 66, els alumnes podien cursar els estudis a les escoles de música de manera lliure i, a final de curs, es podien examinar al Conservatori. Amb la implantació de la LOGSE, desapareix la possibilitat de poder fer exàmens lliures, i, per aquest motiu, una de les raons de ser de les escoles de música —preparar aquests alumnes— deixa de tenir sentit. Per això, es va intentar trobar una solució que permetés als alumnes cursar els estudis de música o dansa en centres propers al lloc de residència, almenys els estudis elementals i, si era possible, una part dels de Grau Mitjà, i que els alumnes que els haguessin fet en unes certes condicions poguessin obtenir un reconeixement.

Amb la promulgació de la LOE,¹⁰ no s'aprecien canvis significatius en els ensenyaments elementals de música de règim especial dissenyats per la LOGSE, encara que la nova llei estableix un canvi en l'organització. Els ensenyaments elementals que substitueixen el Grau Elemental anterior, tindran les característiques i l'organització que les administracions educatives determinin. També s'estableix que es podran cursar estudis de música que no conduixin a l'obtenció de títols amb validesa acadèmica o professional en escoles específiques, que tinguin una organització i estructura diferents i sense limitació d'edat. Així mateix, aquestes escoles seran regulades per l'Administració educativa, la qual tindrà a les mans el futur dels ensenyaments elementals de música a cada comunitat autònoma. A les Illes Balears encara no s'ha portat a terme un desenvolupament curricular propi dels ensenyaments elementals i professionals de música,¹¹ encara que la Conselleria d'Educació i Cultura té la voluntat d'elaborar-lo amb la participació de tota la comunitat educativa i dels sectors implicats.

En el context de la LOE trobam dues posicions enfrontades: una que defensa mantenir els ensenyaments elementals en els conservatoris, i la que opta per treure'ls-en. Aquest debat sorgeix a partir de la LOE, perquè elimina totes les condicions reguladores dels conservatoris elementals i els deixa a mercè del que disposi l'Administració educativa. L'objectiu de la mesura és desregular aquests ensenyaments per poder facilitar l'ampliació de l'oferta educativa. Això farà augmentar les desigualtats territorials pel que fa a l'oferta dels ensenyaments elementals de música, ja que deixarà aquest nivell d'ensenyament a l'arbitri de les administracions educatives en tots els aspectes: acadèmics, docents i organitzatius.

2.1. EVOLUCIÓ DE LA XARXA D'ESCOLES ELEMENTALS DE MÚSICA DE LES ILLES BALEARS A PARTIR DE LES DISPOSICIONS LEGALS

En aquest apartat, analitzarem la situació de la Xarxa d'Escoles Elementals de Música de les Illes Balears, que es va crear el 1986, a partir de dades d'arxiu proporcionades per la Conselleria d'Educació i Cultura. El nostre objecte d'estudi és analitzar la repercussió que ha tingut el desenvolupament normatiu a partir del Decret 37/1999 i com ha influït en l'evolució d'aquests centres i n'ha determinat la realitat actual. Analitzarem la manera com funcionaven les escoles de música abans d'aquest desenvolupament normatiu i prendrem com a base l'any 1998, a partir de les dades disponibles. Establirem elements comparatius entre les escoles de música els cursos acadèmics 1997-1998 i 2008-2009, per mostrar l'evolució experimentada per aquests centres a partir de dades empíriques.

10. Les referències al marc normatiu es faran en relació amb la normativa vigent el curs 2008-2009.

11. S'ha portat a terme posteriorment, l'any 2011.

Als quadres següents hem recollit les dades de les escoles de les quals disposam d'informació sobre el curs acadèmic 1997-98 i que són reconegudes el curs 2008-2009. Així, podrem establir una comparació entre les xifres dels alumnes matriculats¹² i dels professors¹³ que impartien classes a cada centre en aquests dos moments i veure'n l'evolució.

El 34,6% de les escoles de música han vist disminuir el nombre d'alumnes, mentre que el 65,4% l'han vist augmentat.

TAULA 1. VARIACIÓ PERCENTUAL DEL NOMBRE D'ALUMNES, 1997-98 – 2008-2009					
-50 - 0%	+1 - 50%	+51 - 100%	+101 - 150%	+151 - 200%	+201%
34,6%	26,9%	15,4%	15,4%	—	7,7%

Dades obtingudes a partir de documents d'arxiu de la Conselleria Educació i Cultura i del DOE 2008-2009. Taula d'elaboració pròpia.

Només un 8,3% de les escoles de música han vist disminuir el nombre de professors, mentre que un 91,7% l'han vist augmentat o constant.

TAULA 2. VARIACIÓ PERCENTUAL DEL NOMBRE DE PROFESSORS, 1997-98 – 2008-2009								
-25 -1%	0%	+1 - 25%	+26 - 50%	+51 - 75%	+76 - 100%	+101 - 200%	+201 - 300%	+800%
8,3%	16,6%	12,5%	29,2%	8,3%	12,5%	4,2%	4,2%	4,2%

Dades obtingudes a partir de documents d'arxiu de la Conselleria Educació i Cultura i del DOE 2008-2009. Taula d'elaboració pròpia.

A partir de la reflexió del nostre estudi, podem afirmar que:

12. Xifres obtingudes a partir de la mostra de les vint-i-sis escoles de música següents: Escola Municipal de Música de Capdepera; Escola Municipal de Música d'Esporles; Escola Andreu Torrens, Santa Maria del Camí; Unió Musical Nostra Terra; Escola Municipal de Música i Dansa de Ciutadella; Escola Municipal de Música de Petra; Escola Municipal de Música d'Alaior; Escola Municipal de Música de Muro; Escola Municipal de Música de Campos; Escola Municipal de Música d'Alcúdia; Escola Municipal de Música de Felanitx; Escola Municipal de Música de Santanyí; Escola Municipal de Música de Porreres; Escola Municipal de Música i Dansa de Son Servera; Escola Municipal de Música de Pollença; Escola Municipal de Música de Santa Margalida; Escola Municipal de Música i Dansa de Manacor; Escola Municipal de Música de Montuïri; Escola Municipal de Música i Dansa del Mercadal; Escola de Música Madre Alberta; Escola Municipal Antoni Torrandell d'Inca; EMD Sant Llorenç del Cardassar; Escola Municipal de Música d'Algaida; Escola de Música del Santuari de Lluç, Escorca; Escola Municipal de Música de sa Pobla i Escola de Música Santa Mònica.

13. Xifres obtingudes a partir de la mostra de les vint-i-quatre escoles de música següents: Escola Municipal de Música de Capdepera; Escola Municipal de Música d'Esporles; Escola Andreu Torrens, Santa Maria del Camí; Unió Musical Nostra Terra; Escola Municipal de Música i Dansa de Ciutadella; Escola Municipal de Música de Petra; Escola Municipal de Música d'Alaior; Escola Municipal de Música de Muro; Escola Municipal de Música de Campos; Escola Municipal de Música d'Alcúdia; Escola Municipal de Música de Felanitx; Escola Municipal de Música de Santanyí; Escola Municipal de Música de Porreres; Escola Municipal de Música i Dansa de Son Servera; Escola Municipal de Música de Pollença; Escola Municipal de Música de Santa Margalida; Escola Municipal de Música i Dansa de Manacor; Escola Municipal de Música de Montuïri; Escola Municipal de Música i Dansa del Mercadal; Escola de Música Madre Alberta; Escola Municipal Antoni Torrandell d'Inca; Escola Municipal de Música d'Algaida; Escola Municipal de Música de sa Pobla i Escola de Música Santa Mònica.

— L'oferta dels estudis de les escoles de música, el nombre d'alumnes i també el de professors han augmentat i s'han diversificat. Hem establert una comparació entre les xifres dels alumnes matriculats i dels professors que impartien classes a cada centre, els cursos 1997-98 i 2008-2009, i hem comprovat l'evolució d'aquestes dues variables en aquest període de temps. En el cas del nombre de matriculats a cada un dels cursos acadèmics, hem observat que la majoria d'escoles de música han augmentat el nombre d'alumnes, en total s'ha incrementat en un 29,8%. Quant al nombre de professors, totes les escoles excepte dues també han incrementat la plantilla, en total s'ha incrementat en un 46,8%.

TAULA 3. VARIACIÓ TOTAL DEL NOMBRE D'ALUMNES I PROFESSORS, 1997-98 – 2008-2009	
Variació total	
Nombre d'alumnes	Nombre de professors
+29,8%	+46,8%

Dades obtingudes a partir de documents d'arxiu de la Conselleria Educació i Cultura i del DOE 2008-2009. Taula d'elaboració pròpia.

- La Xarxa de les Escoles de Música ha experimentat alguns canvis en les escoles de música i/o dansa que la integren des de 1999.
- Les infraestructures i el mobiliari també han millorat aquests onze anys, tot i que hi ha escoles que encara tenen deficiències.
- La titulació que han de posseir els professors també ha estat regulada amb el Decret 37/1999.¹⁴ En comparar les dades de la titulació que tenien els professors el curs 1997-98 i el 2008-2009, veiem que s'ha regularitzat. En el quadre següent, i a partir de dades d'arxiu, comparem la titulació que tenien els professors que impartien classes el curs 1997-98 amb la que tenen el curs 2008-2009.

14. «Els professors de les escoles de música o dansa reconegudes hauran de tenir el títol professional» (article 11).

TAULA 4. TITULACIÓ DELS PROFESSORS ELS CURSOS 1997-98 — 2008-2009

Titulació dels professors	Curs 1997-98	Curs 2008-2009
PS	22,1%	39,87%
Professional	45,35%	39,25% ¹⁵
Grau Elemental - Magisteri Musical - no titulació ¹⁶	32,65%	0,42%
Habilitació ¹⁷	—	11,81%
NHS/NC	—	8,65%

Dades obtingudes a partir de documents d'arxiu de la Conselleria Educació i Cultura i del DOE 2008-2009. Taula d'elaboració pròpia.

A diferència del curs 1997-98, en què hem trobat que un 32,65% dels professors no disposaven de la titulació corresponent, el 2008-2009 el percentatge ha descendit al 0,42%. Tal vegada en aquest percentatge hi podríem incloure algunes de les dades recollides com a NHS/NC.

— El 1999 el finançament d'algunes escoles de música es gestionava, i encara ara es gestiona, a través de patronats, perquè, encara que la majoria de les escoles són municipals, els ajuntaments no desitgen municipalitzar aquest serveis.

— La situació laboral precària dels professors continua sense millorar. La majoria només cobren les hores nominals, a uns preus molt baixos, multiplicades per quatre setmanes cada mes, els nou mesos del curs. No cobren vacances, ni pagues dobles.

3. SITUACIÓ ACTUAL DE LES ESCOLES DE MÚSICA I/O DANSA RECONEGUDES A LES ILLES BALEARS¹⁸

Un altre dels motius principals que ens han motivat a analitzar la situació de les escoles de música i/o dansa és el caràcter individual i autònom de cada un d'aquests centres.

«D'escola de música no n'hi ha una, n'hi ha moltes i cada escola de música serà necessàriament diferent de les altres, ja que tota la seva organització i, principalment, el seu projecte de centre, estarà en funció de la realitat social que vol abastar i, el que és més important, de la realitat social que rep, que arriba al centre» (Sempere, 1994, pàg. 43).

15. Hi hem inclòs les dades P66 i PLOGSE per poder comparar dades d'ambdós cursos.

16. Hi hem inclòs els professors que disposen del Grau Elemental; els qui han fet cursos del Grau Mitjà, però que no l'han acabat; els qui tenen altres titulacions, com Magisteri Musical, diplomatura de professor d'EGB, FP o llicenciat, i els professors que no disposen de la titulació corresponent.

17. El curs 1997-98 no estava establert el sistema d'habilitacions.

18. Dades del curs acadèmic 2008-2009.

Aquest fet dificulta el coneixement de la realitat d'aquest col·lectiu a priori. Per aquesta raó, hem intentat conèixer-ne la realitat en conjunt. Hem analitzat les dues variables indispensables en aquest procés d'ensenyament i aprenentatge, és a dir, els alumnes i els professors, a més d'altres elements relacionats amb l'oferta educativa dels centres.

Actualment, a les Illes Balears es poden cursar tots els nivells d'estudis musicals de règim especial: ensenyaments elementals, estructurats en quatre anys i a través dels quals s'obté el certificat elemental; ensenyaments professionals, estructurats en sis cursos i, en haver-los superat, l'alumne obté el títol professional; estudis superiors, formats per quatre anys o cinc, i l'alumne obté el títol superior, equivalent a una llicenciatura; i els ensenyaments no reglats, d'estructura lliure i amb els quals l'alumne no obté cap titulació. A les Illes Balears hi ha un ventall ampli de centres que ofereixen estudis musicals emmarcats en el règim especial, tant de titularitat pública de l'Administració educativa o municipal com de titularitat privada.

A continuació, dibuixarem el panorama dels ensenyaments elementals de música i dansa a cada una de les illes que formen la nostra comunitat autònoma. Distingirem entre l'àmbit d'ensenyaments reglats i l'àmbit d'ensenyaments no reglats, tal com ho fa la LOE a l'article 48.

3.1. ÀMBIT D'ENSENYAMENTS REGLATS

Els ensenyaments elementals es poden cursar:

- a) Als conservatoris professionals i al conservatori elemental. La titularitat d'aquests centres és de l'Administració educativa i són de finançament públic.
- b) Als centres privats autoritzats, la titularitat dels quals és privada.
- c) Als centres integrats de música.
- d) Mitjançant l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 26 de març de 2002, per la qual es regula el procediment per obtenir el certificat de Grau Elemental de música, també es pot cursar el Grau Elemental a les escoles de música que pertanyen a la Xarxa d'Escoles de Música i/o Dansa, reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura segons el Decret 37/1999, sempre que compleixin els requisits establerts. La titularitat d'aquestes escoles és municipal o privada.

Els centres que imparteixen aquests estudis a cada illa són els següents:

- **A Mallorca:**
 - Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca¹⁹ (de titularitat de l'Administració educativa).
 - Conservatori Municipal Elemental de Música de Palma²⁰ (titularitat municipal).

19. Segons la Resolució del conseller d'Educació i Cultura de dia 15 de gener de 2007, s'aprova la denominació específica Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca en substitució de la de Conservatori Professional de Música i Dansa de Palma (codi del centre 07006810). El primer curs acadèmic del Conservatori Regional de Palma es va inaugurar el 15 d'octubre de 1935.

20. Creat l'any 2006, va obrir les portes el curs acadèmic 2006-2007.

- Centre privat autoritzat de Grau Elemental de música Santa Mònica.
 - Centre privat autoritzat de Grau Elemental de música Sant Josep Obrer.
 - Centre privat autoritzat de Grau Elemental de dansa Sant Jaume.²¹
 - Àgora-centre integrat de música.
 - CEIP Son Serra-centre integrat de primària i ensenyaments elementals de música.
- **A Menorca:**
 - Conservatori Professional de Música i Dansa de Menorca, i subseu de Ciutadella (de titularitat de l'Administració educativa).
 - **A Eivissa i Formentera:**
 - Conservatori Professional de Música i Dansa d'Eivissa i Formentera, i ampliació de Formentera.

Els ensenyaments elementals també es poden cursar a les escoles de música que pertanyen a la Xarxa d'Escoles de Música i/o Dansa, reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura segons el Decret 37/1999, sempre que compleixin els requisits establerts. A l'apartat 3.3, exposarem la relació d'escoles de música i dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura, que hauríem d'afegir als centres que imparteixen ensenyaments elementals reglats a la nostra comunitat autònoma.

3.2. ÀMBIT D'ENSENYAMENTS NO REGLATS

Els ensenyaments musicals no reglats de règim especial es poden cursar a les escoles de música que pertanyen a la Xarxa d'Escoles de Música i/o Dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura.²² El seu àmbit d'actuació es basa en la iniciació musical dels nins, la preparació per als estudis professionals i el seguiment de la pràctica musical o de la dansa de persones adultes. Podem distingir les que són d'àmbit municipal i les de titularitat privada.

A les Illes Balears, també hi ha escoles de música públiques o privades que no pertanyen a la xarxa d'escoles de música i dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura.²³ Aquests centres imparteixen ensenyaments no reglats amb la finalitat d'ensenyar música i/o dansa sense perspectives professionals i no poden impartir ensenyaments reglats ni expedir certificats acadèmics d'estudis elementals.

Algunes d'aquestes escoles de Mallorca són les següents: Escola de Música d'Andratx, Escola de Música Jaume Albertí d'Inca, Escola de Música de Lluçmajor, Escola de Música de Sant Joan, Escola de Música de ses Salines, Escola de Música de Sineu, i altres escoles o

21. En aquest centre imparteixen estudis de dansa.

22. Decret 37/1999.

23. Aquest tipus d'escoles de música no regulades no són objecte del nostre estudi.

acadèmies de música privades. A Menorca, hi ha: l'Escola de Música del Castell, Escola de Música del Migjorn Gran, Escola de Música de Maó, Escola de Música de Sant Lluís, i altres escoles o acadèmies de música privades.

3.3. RELACIÓ D'ESCOLES DE MÚSICA I DANSA RECONEGUDES PER LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA

En aquest apartat exposarem quines són les escoles de música i/o dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura. Aquesta relació no l'hem inclosa en els dos apartats anteriors, perquè trobam un primer grup d'escoles de música, tant de titularitat pública com privada, que poden impartir ensenyaments reglats i expedir certificats acadèmics d'estudis elementals a través del conservatori, i impartir, a més, ensenyaments no reglats per aprendre música i/o dansa sense perspectives professionals; i un segon grup d'escoles de música que solament imparteixen ensenyaments no reglats. Totes formen part de la Xarxa d'Escoles de Música i/o Dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura.

A continuació distingirem entre les escoles de música i/o dansa que ofereixen estudis reglats i no reglats d'aquelles que tan sols ofereixen estudis no reglats. També diferenciarem les escoles municipals i les de titularitat privada.

A) ESCOLES MUNICIPALS DE MÚSICA RECONEGUDES

La gran majoria de les escoles de música i/o dansa que pertanyen a la Xarxa d'Escoles reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura són de titularitat municipal. Les escoles municipals que imparteixen ensenyaments reglats i no reglats són les que figuren a continuació.

A.1. Ensenyaments reglats i no reglats

Distingirem les escoles de música i/o dansa municipals existents a cada illa de la nostra comunitat autònoma.

- **A Mallorca:**

- Escola Municipal de Música d'Alcúdia (R-NR-PNM)²⁴
- Escola Municipal de Música de Binissalem (R-NR)
- Escola Municipal de Música Josep Rubio i Amengual, de Calvià (R-NR)
- Escola Municipal de Música de Capdepera (R-NR-PNM)
- Escola Municipal de Música de Campos (R-NR)
- Escola Municipal de Música i Dansa d'Esporles (R-NR)

24. R: ensenyaments reglats; NR: ensenyaments no reglats; PNM: Pla de nivell mitjà, o aules d'ampliació del Conservatori Professional que imparteixen ensenyaments professionals reglats (conegut com a PREP el curs 2010-11).

- Escola de Música Pare Aulí, de Felanitx (R-NR-PNM)
 - Escola Municipal de Música Antoni Torrandell, d'Inca (R-NR-PNM)
 - Escola Municipal de Música Miquel Tortell, de Muro (R-NR-PNM)
 - Escola Municipal de Música de Manacor (R-NR-PNM)
 - Escola Municipal de Música de Santanyí (R-NR-PNM)
 - Escola Municipal de Música de Santa Margalida (R-NR-PNM)
 - Escola Andreu Torrens, de Santa Maria del Camí (R-NR)
 - Escola Municipal de Música de Selva (R-NR)
 - Escola Municipal de Música de Sóller (R-NR)
- **A Eivissa i Formentera:**
 - Escola Municipal de Música de Formentera (R-NR)

A Menorca no hem trobat cap escola de música i/o dansa reconeguda que imparteixi alhora ensenyaments reglats i no reglats.

A.2. Ensenyaments no reglats

Les escoles de música i/o dansa municipals que només imparteixen ensenyaments no reglats són les següents:

- **A Mallorca:**
 - Escola Municipal de Música d'Algaida (NR)
 - Escola Municipal de Música d'Artà (NR)
 - Escola de Música del Santuari de Lluc (NR)
 - Escola Municipal de Música de Montuïri (NR)
 - Escola Municipal de Música de Petra (NR)
 - Escola Municipal de Música de Pollença (NR)
 - Escola Municipal de Música de Porreres (NR)
 - Escola Municipal de Música de sa Pobla (NR)
 - Escola de Música i Dansa Sant Llorenç del Cardassar (NR)
 - Escola Municipal de Música i Dansa de Son Servera (NR)

- Escola Municipal de Música de Vilafranca de Bonany (NR)

- **A Menorca:**

- Escola de Música i Dansa d'Alaior (NR)
- Escola Municipal de Música i Dansa de Ciutadella (NR)
- Escola Municipal de Música del Mercadal (NR)
- Escola de Música de l'Ateneu Musical de Ferreries (NR)

- **A Eivissa:**

- Escola de Música i Folklore del Patronat Municipal de Música de l'Ajuntament d'Eivissa (NR)

B) ESCOLES RECONEGUDES DE TITULARITAT PRIVADA²⁵

A continuació exposarem quines escoles reconegudes de música i/o dansa de titularitat privada imparteixen ensenyaments musicals a les nostres illes. N'hi ha menys que de titularitat municipal.

B.1) Ensenyaments reglats i no reglats

Les escoles privades²⁶ que imparteixen ensenyaments reglats i no reglats a Mallorca són les següents:

- Unió Musical Nostra Terra (R-NR)
- Escola de Dansa Sant Jaume (R-NR)

A Menorca i Eivissa i Formentera no hem trobat escoles reconegudes de música i/o dansa de titularitat privada que imparteixin estudis reglats i no reglats de música.

B.2) Ensenyaments no reglats

Les escoles reconegudes de música i/o dansa de titularitat privada que tan sols imparteixen ensenyaments no reglats són les següents:

- **A Mallorca:**

- Escola de Música Madre Alberta (NR)
- Escola de Música Quatre 42 (NR)

25. Al curs 2010-11 hauríem d'afegir: l'Escola de Música CIDE i l'Escola de Dansa Francisca Tomàs a Mallorca; i l'Escola i Banda de Música Can Blau a Eivissa.






26. A l'Escola de Música de Sant Josep Obrer i a la de Santa Mònica, a més dels ensenyaments elementals reglats, hi imparteixen estudis no reglats.

- Escola de Música Ireneu Segarra (NR)
- Escola de Música Més Música (NR)
- **A Menorca:**
 - Escola de Dansa Ute Dahl de Maó (NR)

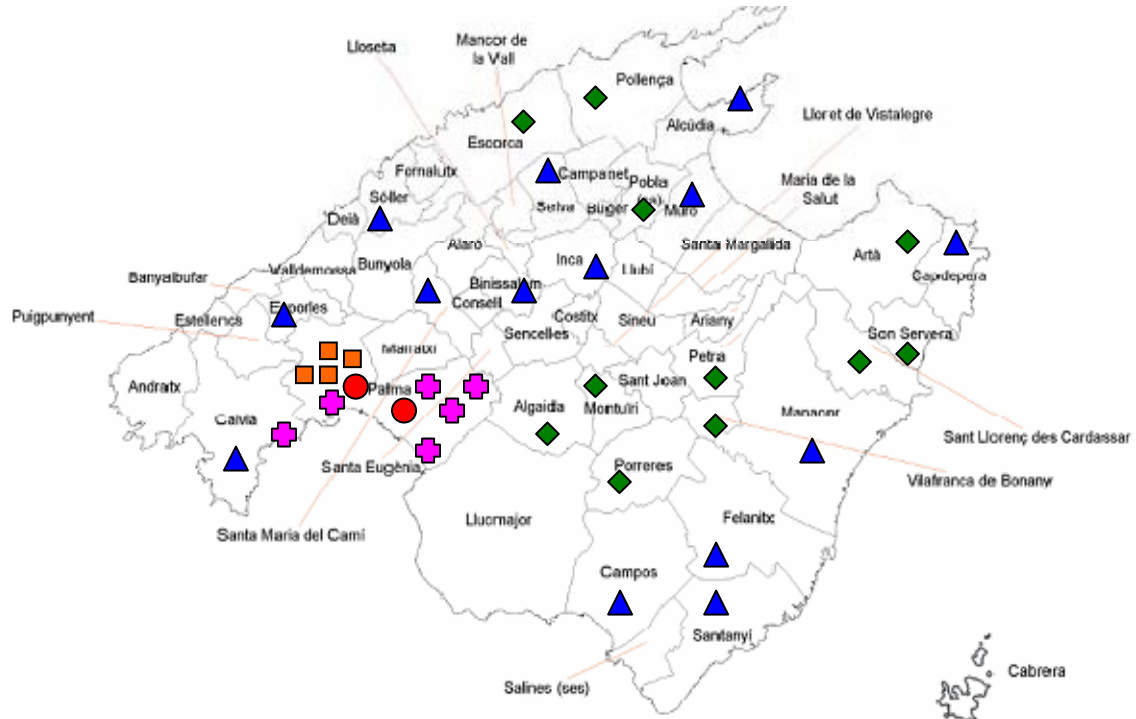
A Eivissa i Formentera no hi ha escoles reconegudes de titularitat privada que imparteixin ensenyaments de música i/o dansa no reglats.

3.4. LOCALITZACIÓ DELS CENTRES QUE IMPARTEIXEN ESTUDIS ELEMENTALS DE MÚSICA REGLATS I/O NO REGLATS A LES ILLES BALEARS

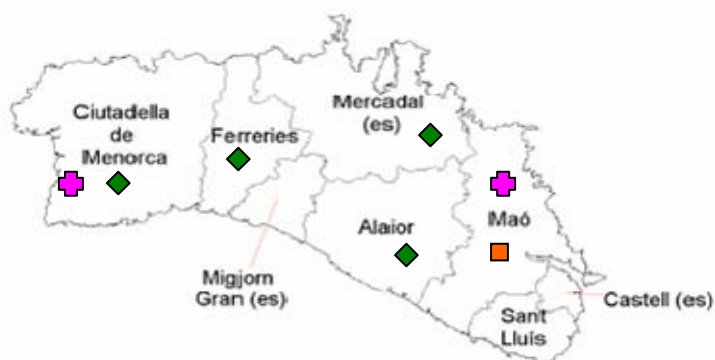
Als mapes següents de les illes de Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera, situarem els centres que imparteixen estudis elementals de música. Localitzarem les escoles de música que es distribueixen al llarg de la geografia de les Illes Balears segons la titularitat i el tipus d'ensenyament, reglat o no reglat, que imparteixen:

- a) Conservatoris, centres autoritzats i centres integrats que imparteixen ensenyaments elementals de música (LOE) 
- b) Escoles municipals de música reconegudes:
 - b1) Que imparteixen ensenyaments reglats i no reglats 
 - b2) Que imparteixen ensenyaments no reglats 
- c) Escoles reconegudes de titularitat privada:
 - c1) Que imparteixen ensenyaments reglats i no reglats 
 - c2) Que imparteixen ensenyaments no reglats 

MALLORCA



MENORCA



EIVISSA I FORMENTERA



Després d'observar la situació de les escoles de música i/o dansa reconegudes, veiem que es reparteixen per tota la geografia de les nostres illes, tot i que tenen menys presència a les illes de Menorca, Eivissa i Formentera. En el cas de Mallorca i Menorca, les escoles municipals estan repartides pels municipis amb la finalitat de poder atendre la demanda que tenen els estudis musicals en aquests municipis. No obstant això, observam que les escoles de titularitat privada estan situades a les capitals de cada una de les illes, a Palma i Maó, on, en canvi, no trobam escoles de música i/o dansa de titularitat municipal. Tots els conservatoris i centres autoritzats estan situats a les capitals de cada illa.

4. REFLEXIONS SOBRE LA SITUACIÓ DELS ENSENYAMENTS ELEMENTALS DE MÚSICA A LES ILLES BALEARS²⁷

A continuació farem ressaltar aspectes diversos de la situació dels ensenyaments elementals de música a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, fruit de la reflexió del nostre treball:

1. L'evolució experimentada els últims onze anys és del tot satisfactòria. En el cas dels ensenyaments elementals de música, hi ha un interès creixent a la nostra comunitat autònoma, tant als conservatoris, com als centres autoritzats i les escoles de música reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura. A la taula següent es mostra l'evolució dels alumnes matriculats als ensenyaments elementals als conservatoris i centres autoritzats de les Illes Balears, des del curs 1997-98 fins al 2008-2009.

27. Dades del curs acadèmic 2008-2009.

TAULA 5. EVOLUCIÓ DELS ALUMNES MATRICULATS ALS CONSERVATORIS I CENTRES AUTORITZATS D'ENSENYAMENTS ELEMENTALS 1997-98 – 2008-2009

1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
344	419	581	640	721	778	722	728	749	710	787	823

Dades obtingudes a partir del Consell Escolar de les Illes Balears i de la Conselleria d'Educació i Cultura. Taula d'elaboració pròpia.

- En els ensenyaments elementals, les especialitats més sol·licitades són piano, violí, guitarra, clarinet i flauta travessera, i coincideixen tant als conservatoris i centres autoritzats com a les escoles de música. Per tant, algunes especialitats estan massificades i altres no tenen gaire alumnes, i seria desitjable un equilibri entre les especialitats cursades pels estudiants.

A la taula següent detallam el recompte del total d'alumnes matriculats als ensenyaments elementals a tots els centres, tant als conservatoris com als centres autoritzats i a les escoles de música reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura, per especialitat, en valor percentual.²⁸

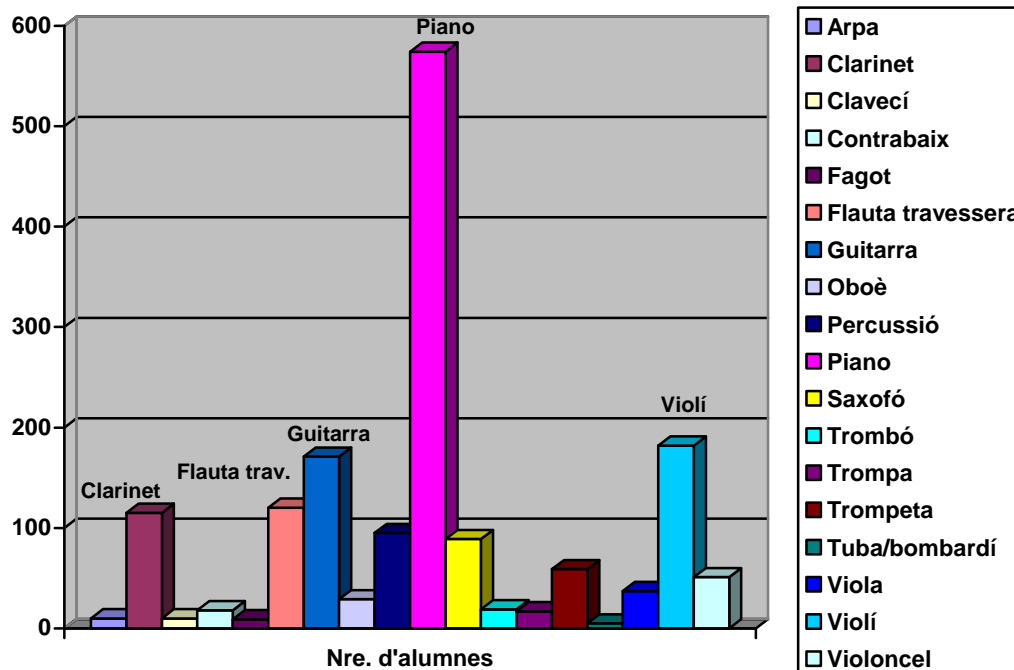
28. Dades del curs acadèmic 2008-2009.

TAULA 6. ALUMNES MATRICULATS PER ESPECIALITATS	
Especialitats	Total ensenyaments elementals (LOE). Tots els centres
	Percentual: %
Arpa	0,62
Clarinet	7,14
Clavecí	0,62
Contrabaix	1,11
Fagot	0,55
Flauta travessera	7,45
Guitarra	10,62
Oboè	1,8
Percussió	5,9
Piano	35,65
Saxòfon	5,52
Trombó	1,18
Trompa	1,05
Trompeta	3,66
Tuba/bombardí	0,31
Viola	2,3
Violí	11,3
Violoncel	3,17

Dades obtingudes a partir del DOC dels centres. Taula d'elaboració pròpia.

Amb el gràfic següent destacam quines són les especialitats que tenen més demanda en els ensenyaments elementals reglats que es cursen a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

GRÀFIC 1. ALUMNES SEGONS LES ESPECIALITATS



Dades obtingudes a partir del DOC dels centres. Gràfic d'elaboració pròpia.

- Si ens centram en el gènere dels alumnes matriculats en els ensenyaments elementals, veiem que la majoria femenina és comuna en tots els centres i representa un 55% del total d'alumnes que cursen ensenyaments elementals, i el 45% restant són alumnes masculins en aquest nivell d'ensenyaments.

5. REFLEXIONS SOBRE LA SITUACIÓ ACTUAL DE LES ESCOLES DE MÚSICA I/O DANSA A LES ILLES BALEARS

Cal reconèixer la gran labor que han dut a terme les escoles de música en els ensenyaments musicals a les Illes Balears des de l'any 1998 fins a l'actualitat, tot i que han hagut de superar un seguit de dificultats. Malgrat les mancances o limitacions que pateixen, ofereixen una formació molt diversificada a una gran quantitat d'alumnes que, a més, cada any augmenta. A continuació, enfocarem de manera global la situació de les escoles de música i dansa a les Illes Balears durant el curs 2008-2009. Repartides per totes les illes, hi trobam quaranta-una escoles de música i/o dansa, a més dels centres autoritzats que imparteixen ensenyaments elementals. A Mallorca hi ha trenta-quatre escoles, vint-i-sis de les quals són municipals i vuit, de titularitat privada. A Menorca hi ha cinc escoles de música i/o dansa, quatre de les quals són

municipals i una és de titularitat privada. A Eivissa hi ha una escola municipal i a Formentera, també.

Si partim de la xifra total de quaranta-una escoles de música, a Mallorca hi ha el 82,9% de les escoles de música i dansa de tota la comunitat autònoma; a Menorca, n'hi ha un 12,2% i a Eivissa i Formentera, el 4,9% restant.

El nombre total d'escoles de música i dansa de les Illes Balears de titularitat municipal és de trenta-dues, el 78,1%, i nou són privades, un 21,9%. Si analitzam la presència de les escoles de titularitat municipal o privada a cada una de les illes, obtenim el resultat següent: a Mallorca, el 76,47% de les escoles són municipals i un 23,52% són de titularitat privada; a Menorca, el 80% de les escoles de música i/o dansa són municipals i un 20% privades; a Eivissa i Formentera el 100% són municipals.

A la taula següent queda recollit el nombre d'alumnes que cursen estudis de música o dansa a les escoles de música i/o dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears. Diferenciam el nombre d'alumnes que cursen estudis reglats, estudis no reglats i PNM en aquests centres.

TAULA 7. XIFRES TOTALS D'ALUMNES A LES ESCOLES DE MÚSICA DE LES ILLES BALEARS			
Ens. reglats	Ens. no reglats ²⁹	PNM	Total
701	6.247	145	7.093

Dades facilitades per la Conselleria d'Educació i Cultura, proporcionades directament per les escoles de música i/o dansa de les Illes Balears. Taula d'elaboració pròpia.

Un total de 701 alumnes estudien ensenyaments reglats, 6.247 alumnes cursen ensenyaments no reglats, i 145, estudis de PNM. Aquestes xifres mostren la funció social, d'una necessitat innegable, que exerceixen les escoles de música i/o dansa. Fan possible que devers 6.247 alumnes puguin cursar estudis de música i/o dansa sense que tinguin cap finalitat professional, sinó que estan motivats per un interès personal per poder augmentar o enriquir els seus coneixements en aquestes disciplines. Si tenim en compte els alumnes que cursen els diferents tipus d'estudis, obtenim una xifra global de 7.093 alumnes.

Una altra de les variables analitzades són els professors de les escoles de música. A continuació farem referència a les dades globals dels ensenyants que imparteixen classes en aquests centres. El curs acadèmic 2008-2009, a tots els centres analitzats hi han impartit docència 474 professors.³⁰ El percentatge de professors de sexe masculí que fa classe en aquests centres és el 60,75% i, per tant, n'hi ha més que de sexe femení, que representen el 39,25% a les aules. Quant a la titulació dels professors, un 39,87% tenen estudis de professor superior, un 27% posseeixen estudis professionals del Pla 66 i un 12,25% han cursat estudis professionals de Pla LOGSE, un 0,42% han cursat estudis de Magisteri Musical, un 11,81% disposen de l'habilitació corresponent de la Conselleria d'Educació i Cultura per poder impartir classes, i del 8,65% no s'especifica la titulació que posseeixen. Al quadre següent mostrem aquestes dades, expressades en nombre de professors i gènere.

29. Són dades orientatives, ja que no disposam de les dades d'alumnes de dues escoles que imparteixen ensenyaments no reglats.

30. Són dades orientatives, ja que no disposam de les xifres de professors d'algunes escoles, que, encara que són poques, són necessàries per obtenir les xifres exactes.

TAULA 8. TITULACIÓ DELS PROFESSORS PER GÈNERE			
Titulació dels professors	Homes	Dones	Total
PS	113	76	189
P66	71	57	128
PLOGSE	30	28	58
Magisteri Musical	1	1	2
Habilitació	42	14	56
NHS/NC	31	10	41
Total	288	186	474

Dades facilitades per la Conselleria d'Educació i Cultura a partir del DOE. Taula d'elaboració pròpia.

A la taula següent mostrem el nombre de professors que imparteixen docència a cada tipus d'estudis: 200 als ensenyaments elementals reglats i 396 als elementals no reglats.

TAULA 9. NOMBRE DE PROFESSORS SEGONS EL TIPUS D'ENSENYAMENT	
Imparteixen docència en:	Nre. de professors
Ensenyaments elementals reglats	200
Ensenyaments no reglats	396

Dades facilitades per la Conselleria d'Educació i Cultura a partir del DOE. Taula d'elaboració pròpia.

El nombre de professors que imparteixen ensenyaments no reglats (396) és superior al de professors que n'imparteixen d'elementals reglats (200), ja que el nombre d'alumnes que cursen ensenyaments no reglats (6.247) és superior al que en cursen d'elementals reglats (701). Aquest increment del nombre de professors no és proporcional a l'increment del d'alumnes, ja que els ensenyaments elementals reglats suposen per a l'alumne haver de cursar més assignatures per superar els estudis, la qual cosa comporta la necessitat que hi hagi més professors per cada alumne que imparteixin les assignatures.

Un dels aspectes que han de millorar les escoles de música és l'estabilitat de la plantilla de professors a cada una. Quan hem hagut consultat els DOE disponibles de les escoles de música i/o dansa reconegudes del curs 2004-2005, hem comparat el nombre de professors de cada una que hi impartien docència aquell any acadèmic amb el de professors que n'imparteixen al mateix centre el curs 2008-2009.

1. A les vint-i-set escoles de música i/o dansa analitzades hem vist que l'estabilitat dels professors és molt precària, ja que tan sols un 38,82% dels que exercien la docència a les

escoles de música el curs 2004-2005 continuen impartint classes a la mateixa escola el curs 2008-2009.

2. Aquesta inestabilitat també es trasllada al nombre de professors contractats; assenyalam diferències notables en el nombre de professors que imparteixen classes a cada una de les escoles en aquest període de quatre anys, des del curs 2004-2005 al 2008-2009. Un 44,45% de les escoles ha disminuït el nombre de professors contractats, mentre que un 44,45% l'ha augmentat, en alguns casos s'ha més que triplicat el nombre de professors contractats, i tan sols un 11,1% de les escoles mantenen el nombre de professors estable. Aquesta variació de professors pot ser provocada per l'ajustament entre l'oferta i la demanda dels alumnes, fet que provoca inestabilitat laboral als ensenyants.
3. Una altra variable que influeix en les condicions laborals dels professors de música és la jornada lectiva. Una vegada analitzat el nombre d'hores de classe que imparteixen els professors de les escoles de música,³¹ arribam als resultats següents:

TAULA 10. NOMBRE D'HORES SETMANALS DE DOCÈNCIA DELS PROFESSORS DE LES ESCOLES DE MÚSICA					
Menys de 5 hores setmanals	De 5 a 10 hores setmanals	D'11 a 15 hores setmanals	De 16 a 20 hores setmanals	De 21 a 24 hores setmanals	25 hores setmanals o més
27,61%	37,23%	18%	8,78%	4,18%	4,18%

El 64,86% dels professors fan menys de deu hores setmanals de classe en una mateixa escola de música i el 82,86% imparteixen menys de quinze hores setmanals. Tan sols un 4,18% fa 25 hores setmanals de classe o més. Aquestes dades mostren que hi ha molt pocs professors que tenen la jornada completa en una mateixa escola de música, tot el contrari del que passa als conservatoris. Si comparam les dades obtingudes en aquests centres, la majoria dels professors tenen jornada completa o mitja jornada, incloent-hi les 25 hores de la jornada completa: les 18 lectives, i la resta d'hores per completar la jornada són complementàries, de reunions i de dedicació al centre. En el cas de les escoles de música, els professors cobren segons les hores de classe que imparteixen i les hores de reunions i tutories no estan remunerades. Per això, la gran majoria de professors imparteixen docència en diverses escoles de música per completar la jornada. Això és perquè el contracte dels professors de les escoles de música s'ajusta a la demanda dels alumnes que sol·liciten docència d'un instrument i, per tant, el nombre d'hores de contracte d'un professor en una escola de música pot ser molt baix, si la demanda d'aquest instrument és baixa; fins i tot hi ha professors que solament imparteixen una hora setmanal.

4. La situació dels professors que han de desplaçar-se per diverses escoles de música provoca que tinguin poca vinculació als centres, situació que no passaria si tinguessin dedicació exclusiva a un sol centre, ja que podrien estar més implicats, per exemple, en les activitats extraescolars que es poden organitzar a l'escola de música. Des del punt de vista dels alumnes, és beneficiós que els professors tinguin estabilitat o els facin seguiment per acompanyar-los o dirigir-ne l'evolució en cada curs.

31. Com a mostra, hem analitzat les dades de divuit escoles de música.

5. Relacionat amb aquesta precarietat laboral, observam que la majoria dels professors no tenen una edat gaire avançada. En el quadre següent veiem el resum d'edats, distribuït per rangs d'edats, dels professors de les escoles de música.³²

TAULA 11. EDAT DELS PROFESSORS DE LES ESCOLES DE MÚSICA					
De 20 a 25 anys	De 26 a 35 anys	De 36 a 45 anys	De 46 a 55 anys	De 56 a 65 anys	Més de 65 anys
7,54%	52,46%	25,24%	9,18%	4,26%	1,31%

Dades facilitades per la Conselleria d'Educació i Cultura, DOE 2008-2009. Taula d'elaboració pròpia.

El 60% dels professors tenen menys de 35 anys i el 85,24% en tenen menys de 45. Tan sols un 4,26% té entre 56 i 65 anys, i un percentatge molt baix arriba a la jubilació en aquests centres. Aquestes dades demostren que la majoria dels professors són joves i que adquireixen experiència docent en aquests centres; més endavant opten a altres llocs de treball que els garanteixen més estabilitat laboral i econòmica, ja que el salari que perceben a les escoles de música varia d'una a una altra.

A continuació, presentam en forma de llista tots els estudis o matèries que es poden cursar a la totalitat de les escoles de música i/o dansa reconegudes de les Illes Balears, tant en els ensenyaments elementals reglats com no reglats. Els presentarem sota les denominacions que figuren a les escoles de música per ordre alfabètic. A partir d'aquesta llista podem afirmar que les escoles de música han diversificat l'oferta musical i les especialitats instrumentals més que no el conservatori. Segons Alsina, Díaz, Giráldez i Akoschky (2008), «Les escoles de música estan per satisfer una demanda social que exigeix que siguin obertes i diversificades, amb camins i drecceres tan diferents com distintes són les capacitats dels membres de la societat: propostes musicals gairebé fetes a mida» (pàg. 28).

32. Com a mostra, hem analitzat les dades de vint-i-set escoles de música.

TAULA 12. LLISTA D'ESTUDIS IMPARTITS A LES ESCOLES MÚSICA DE LES ILLES BALEARS

- Acordió	- Ensemble	- Oboè
- Aproximació a la música	- Estiraments	- Orgue
- Harmonia	- Expressió corporal	- Orquestra
- Baix elèctric	- Fagot	- Orquestra A
- Ballet clàssic	- Flabiol	- Orquestra B
- Banda	- Flabiol i xeremia	- Orquestra C
- Banda juvenil	- Flauta	- Orquestra d'adults
- Bateria	- Flauta de bec	- Orquestra de corda
- Batucada	- Flauta travessera	- Percussió
- Bombardí	- Guitarra	- Piano
- Cambra/col·lectiva	- Guitarra clàssica	- Piano - harmonia moderna
- Cançó de Nadal	- Guitarra d'acompanyament	- Piano complementari
- Cant	- Guitarra elèctrica	- Piano jazz
- Cant coral	- Guitarra popular	- Piano modern
- Cant coral d'adults	- Guitarró	- Psicoball
- Cant coral infantil	- Iniciació	- Saxòfon
- Cant coral juvenil	- Iniciació I	- Saxòfon modern
- Claqué	- Iniciació II	- Sensibilització
- Clarinet	- Instruments tradicionals	- Nadons
- Combos	- Jugam amb la percussió I	- Taller d'instruments
- Combo (música moderna)	- Jugam amb la dansa I	- Teatre
- Conjunt de violoncel (<i>cello ensemble</i>)	- Jugam amb la dansa II	- Tècnica vocal
- Conjunt instrumental	- Jugam amb la dansa III	- Tradicional
- Conjunt vocal	- Jugam amb el violí I	- Trombó
- Contrabaix	- Jugam amb el violí II	- Trombó de vares
- Cor adults	- Jugam amb el violí III	- Trompa
- Correpetició	- Llenguatge per a adolescents	
- Dalcroze I	- Llenguatge per a adults	
- Dalcroze II	- Llenguatge musical	
- Dansa	- Moviment I	
- Dansa clàssica	- Moviment II	
- Dansa contemporània	- Música	

- Dansa espanyola	- Música I	- Trompeta
- Dansa jazz	- Música II	- Tuba
- Dansa moderna	- Música 4-5-6	- Vent metall
- Dansa per a adults	- Música de cambra	- Viola
- Dansa preparació	- Música tradicional	- Violí
	- Música i moviment	- Violoncel
		- Xeremies
		- Xeremies/flabiol
		- Xeremies i tamborino

Informació obtinguda a partir del DOE de les escoles de música i/o dansa reconegudes de les Illes Balears. Taula d'elaboració pròpia.

6. SITUACIÓ DELS ENSENYAMENTS ELEMENTALS DE MÚSICA A LES ILLES BALEARS EN RELACIÓ AMB LA RESTA DE COMUNITATS AUTÒNOMES

Un altre dels elements que hem analitzat és la situació actual dels ensenyaments elementals de música a les Illes Balears³³ en relació amb la resta de comunitats autònomes, quant a nombre de centres, alumnes i professors, tal com exposam a continuació:

- Quant a la totalitat de conservatoris i centres autoritzats que imparteixen estudis reglats elementals a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, els sis centres que hi ha representen un 1,86% del total dels de tot l'Estat. Si hi afegim les escoles de música i/o dansa que poden impartir ensenyaments elementals reglats³⁴ (divuit escoles de música), el nombre resultant de centres, vint-i-quatre, representa un 7,5% del total de tot l'Estat. Aquest percentatge s'incrementa considerablement gràcies a l'aportació de les escoles de música a les Illes Balears.
- Les escoles de música i/o dansa de les Illes Balears (en total, quaranta-una) representen el 5,32% del total de l'Estat. Ocupen la vuitena posició en relació amb la resta de comunitats autònomes.
- Pel que fa als professors que imparteixen classes d'ensenyaments reglats als conservatoris i centres autoritzats a les Illes Balears, representen un 3% del total de l'Estat. Si hi afegim els que imparteixen ensenyaments reglats a les escoles de música (200 professors), obtenim un percentatge del 4,7%.

33. Les dades que figuren de les escoles de música a les enquestes del MEC no reflecteixen la situació real d'aquests centres a les Illes Balears. Al nostre estudi aportam les xifres reals del curs acadèmic 2008-2009.

34. Incloues també les escoles de música que imparteixen PNM, ja que les vuit que imparteixen estudis de PNM també ofereixen ensenyaments elementals reglats.

- Els professors que imparteixen classes a les escoles de música de les Illes Balears representen un 5,4% del total de l'Estat, i ocupen la sisena posició en relació amb la resta de comunitats autònomes.
- El percentatge d'alumnes que cursen ensenyaments elementals reglats als conservatoris i centres autoritzats, en relació amb la totalitat dels alumnes de la resta de comunitats autònomes, és d'un 2%. Si hi afegim els qui cursen ensenyaments elementals reglats a les escoles de música de les Illes Balears (701), aquest percentatge puja a un 3,62%.
- El percentatge d'alumnes que cursen els estudis musicals, tant els reglats com els no reglats, a les escoles de música a les Illes Balears és d'un 3,65%.

A partir de les dades precedents, concloem que el panorama dels ensenyaments elementals de música impartits a les Illes Balears, en relació amb el nombre de centres, professors i alumnes, és favorable, ja que cal contextualitzar les dades en la situació geogràfica i demogràfica de les Balears. Si comparem el nombre de conservatoris i escoles de música amb el d'altres comunitats autònomes, com Andalusia, el País Valencià, el País Basc, Catalunya o Madrid, queda palesa la inferioritat de les Illes Balears.

7. CONCLUSIONS

Per acabar la nostra exposició, una vegada hem analitzat l'estat dels ensenyaments elementals de música a les Illes Balears i, en concret, de les escoles de música i/o dansa reconegudes, arribam a la conclusió que és necessari adoptar mesures que en millorin la situació. Per això, haurien de canviar en els aspectes que destacam a continuació:

- El sistema d'habilitacions del professorat va suposar una regulació per als docents que no disposaven de la titulació corresponent, ja que pogueren obtenir una habilitació per impartir classes sota unes condicions determinades. Aquest sistema ha causat dificultats serioses, perquè no té en compte la situació actual. Per solucionar-les, s'hauria de trobar un altre camí definitiu que concedís més marge per cobrir la demanda de les escoles de música i dansa.
- Quant als professors, un altre punt que s'hauria de tenir en compte és la manca de recursos destinats a la seva formació. Per millorar la qualitat dels ensenyaments musicals, és necessari que s'ofereixi un ampli ventall de formació permanent, de la qual puguin beneficiar-se tots els professors dedicats a l'ensenyament musical i a la qual puguin accedir els professors de cada illa. Segons Froese (1997), «La formació permanent dels professors d'escoles de música hauria de ser entesa com un desenvolupament professional continuat i alhora com un aprenentatge durant tota la vida» (pàg. 71).
- Els professors de les escoles de música es regeixen pel pitjor conveni de tot l'ensenyament. Solen cobrar les hores de classe impartides a uns preus baixos i no els remuneren les hores de dedicació no lectives. Hem d'afegir que tampoc no tenen cobertura durant els períodes de vacances escolars ni pagues extres. Els professors de les escoles de música tenen un lloc de treball inestable i tenen molta rotació, com hem

demonstrat quan hem analitzat la variació experimentada, en tan sols quatre anys, per les plantilles de les escoles de música de les Illes Balears. Els professors tampoc no estan sotmesos a exigències de capacitació pedagògica ni a un pla continu de formació docent.

- Hi ha escoles de música de titularitat municipal que no estan integrades en la xarxa d'ensenyament públic. Aquestes es presenten formalment com a centres públics perquè els ajuntaments solen ser els propietaris de les instal·lacions, però posteriorment són gestionades per empreses privades.
- Quant a les subvencions que perceben les escoles de música de la Conselleria d'Educació i Cultura, hem d'assenyalar que els centres que vulguin percebre-les les poden demanar quan la Conselleria d'Educació i Cultura aprova la convocatòria³⁵ per donar suport a aquest tipus d'ensenyaments. Les escoles de música i/o dansa³⁶ les rebran sempre que siguin escoles reconegudes i compleixin el procediment establert.³⁷ Hem de destacar que no hi ha un conveni entre les escoles de música i la Conselleria d'Educació i Cultura per percebre aquestes ajudes anualment i de forma directa, encara que sigui per un període de temps establert. Aquest és, precisament, un dels punts en els quals es podria avançar per millorar la situació dels centres.
- Encara que les escoles de música i/o dansa reconegudes puguin percebre subvencions, han de cobrar mensualitats als alumnes per cobrir aproximadament la tercera part de les despeses. Per reduir-les, sobretot les de les escoles municipals, les aportacions que fan actualment les administracions educatives no són suficients.³⁸ Si s'abaratís el cost que han d'assumir les famílies, més alumnes podrien accedir als estudis musicals, ja que n'hi ha molts que per raons econòmiques no ho poden fer.
- A les escoles de música no hi ha els processos democràtics ni els consells escolars que podem trobar als conservatoris de música.
- Les escoles de música no recorren a una mateixa metodologia pedagògica i musical³⁹ de manera homogènia. Cada una aplica un sistema docent, segons la formació i les inquietuds de cada professor. Segons Figueras (1997), «cal una ampliació de la formació pedagògica, metodològica i didàctica en la direcció de les formes noves d'ensenyar, de les noves disciplines, i de la varietat d'alumnes que cal atendre» (pàg. 424).

Vist tot el que hem exposat, proposam:

35. No garanteix que sigui anualment.

36. El curs 2009-2010 només es podien acollir a aquestes ajudes les escoles de titularitat pública.

37. Hem observat que hi ha escoles de música que no han percebut les ajudes perquè presentaren la sol·licitud fora de termini o perquè no l'havien emplenada segons la normativa establerta.

38. A la Resolució del conseller d'Educació i Cultura de dia 6 d'agost de 2010, per la qual es convoquen ajudes econòmiques per contribuir al sosteniment de les escoles de música i dansa de titularitat pública reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears per al curs 2009-10, s'estableix que l'import límit que poden percebre les escoles de música i dansa de titularitat pública per alumne és: 65 euros per cada alumne de música i/o de dansa dels ensenyaments elementals reglats; 65 euros per cada alumne dels ensenyaments professionals adscrits a un conservatori de les Illes Balears; i 30 euros per cada alumne dels ensenyaments no reglats.

39. Al segle XX s'han desenvolupat tot un seguit de metodologies pedagògiques i musicals modernes, com ara: les obres de Dalcroze (1865-1950), promotor d'una revolució pedagògica basada en el moviment corporal per a l'ensenyament de la música; Kodaly (1882-1977), amb el treball del repertori coral; Willems (1890-1978), qui incidí en els aspectes psicopedagògics de l'ensenyament; Orff (1895-1982), qui se centrà en el ritme corporal i del llenguatge i els conjunts instrumentals; Suzuki (1898-1998), amb un mètode fonamental per a l'ensenyament del violí, etc.

- Conservar i enfortir la xarxa d'escoles municipals de música a partir de l'establiment d'una connexió més directa amb els conservatoris professionals i entre les escoles de música a través de plans de col·laboració continuada. Segons Figueras (1997): «Perquè la seva tasca sigui realment eficaç i completa, l'EM necessita dialogar i col·laborar amb altres escoles obligatòries, amb altres EM, amb els centres de recursos, amb conservatoris, amb cors, amb orquestres, universitats... i amb totes aquelles institucions o col·lectius que puguin enriquir-la» (pàg. 425).
- Les autoritats educatives haurien de fomentar l'existència de centres integrats de música, on els alumnes poguessin cursar els seus estudis de primària i els ensenyaments elementals de música. D'aquesta manera es facilitaria l'aprenentatge als alumnes que compaginen els dos tipus d'ensenyament. Al llibre d'actes del XVII Encontre de Consells Escolars Autònoms i de l'Estat, que es va centrar en l'estudi dels ensenyaments artístics al sistema educatiu (2007), es recull, en l'apartat de conclusions i propostes d'actuació, el següent:

«Atès que els ensenyaments elementals i ensenyaments professionals de música i dansa coincideixen amb els trams d'edat en els quals els alumnes cursen l'educació primària, l'ESO, el batxillerat i la FP, es fa imprescindible incrementar les mesures que facin possible conciliar ambdós estudis, com són les convalidacions, les adaptacions curriculars i sobretot els centres integrats d'ensenyaments de música i dansa amb ensenyaments generals» (pàg. 2).
- Garantir i cuidar la formació inicial de l'ensenyament musical dels alumnes que tenen entre quatre i vuit anys, ja que considerem que aquesta etapa és molt important. Segons Busqué (1994): «En pensar en l'educació musical no ens oblidem de l'etapa 0-6 (...) que és on es posen els fonaments de la personalitat humana i de tots els aprenentatges; també els de la música» (pàg. 335). Creiem que és una franja d'edat crucial i, per això, hauria d'estar en mans de professionals molt qualificats, que tinguessin coneixements de pedagogia musical amplis segons els mètodes Orff, Kodaly, Willems, Dalcroze, etc. i que fossin capaços d'acceptar el repte de posar els fonaments sobre els quals s'hauria de sustentar el futur de l'ensenyament musical de les Illes Balears. Segons Pascual (2006):

«Al començament del segle XXI l'educació musical és un dret de l'ésser humà i el seu ensenyament no ha d'estar reservat a una minoria privilegiada, en funció dels seus recursos o els seus talents excepcionals, sinó que ha de rebre un tractament seriós i rigorós des de l'Educació Infantil» (pàg. 12).
- Garantir la preparació i selecció dels professors de les escoles de música, així com un pla de formació contínua i pedagògica.
- Revisar el sistema d'habilitacions dels professors i ajustar-lo a les necessitats actuals.
- Una col·laboració entre el Govern balear, els consells insulars i els ajuntaments per al manteniment econòmic dels centres, però sobretot per millorar les condicions laborals dels professors perquè puguin tenir estabilitat laboral i econòmica.
- Determinar un pla de dignificació dels espais i instal·lacions d'aquelles escoles de música i/o dansa que ho necessitin.

- Una coordinació entre les escoles de música, amb intercanvi d'experiències i alumnes, per establir nexes d'unió entre si.

Per concloure, destacarem que és molt important la funció social, cultural i educativa que exerceixen les escoles de música a la nostra comunitat autònoma. Aquests centres fomenten el desenvolupament d'activitats musicals en l'entorn més pròxim, la formació de corals, bandes, grups i orquestres, és a dir, iniciatives lligades a l'activitat educativa. Segons Figueras (1997), «Aquesta funció social s'evidencia també en la mesura que l'escola de música és un centre de cultura que coneix, relaciona, informa, impulsa, anima i col·labora per a l'oferta cultural i musical i en l'oferta cultural i musical del poble, barri o ciutat» (pàg. 425).

Les escoles de música són l'element dinamitzador per excel·lència de la vida musical de cada poble; per això, l'activitat que duen a terme i la difusió corresponent haurien de comptar amb el suport dels organismes públics locals. Els municipis haurien de potenciar les escoles de música amb l'ajut de les altres administracions, les quals haurien d'aportar recursos per a la difusió i la cultura musical, per editar discs compactes, programar concerts, promocionar músics joves, fomentar corals infantils, juvenils i d'adults, organitzar festivals de jazz, de rock, etc. Tot amb l'objectiu de retallar la distància entre l'ensenyament de la música i el món musical, i intentar convertir el món de la música en la vida pròpia i cultural de cada municipi. Queda demostrat que els últims anys la sensibilitat musical dels ciutadans ha augmentat i, encara que no tothom té aptituds per ser un gran músic, sí que en té per sentir la música i gaudir-ne.

8. BIBLIOGRAFIA

Alsina, P.; Díaz, M.; Giráldez, A.; Akoschky, J. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.

Busqué, M. (1994). L'inici de l'educació musical. *I Congrés de Música a Catalunya* (pp. 331-336). Barcelona: DINSIC – Consell Català de la Música.

Consell Escolar de les Illes Balears. (2007). *Libro de actas del XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Las Enseñanzas Artísticas*. Palma: autor.

Figueras, P. (1997). La funció social de l'escola de música: el paper dels municipis. *Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música* (pp. 420-425). Barcelona: DINSIC – Consell Català de la Música.

Froese, R. (1997). La formació continuada en l'aprenentatge de la música a Alemanya. *Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música* (pp. 68-72). Barcelona: DINSIC – Consell Català de la Música.

Pascual, M. P. (2006). *Didáctica de la música en infantil*. Madrid: Prentice Hall.

Sempere, N. (1994). Definició i tasques de l'escola de música. *I Congrés de Música a Catalunya*. (pp. 41-54). Barcelona: DINSIC – Consell Català de la Música.

9. DISPOSICIONS LEGALS

- Decret 2618/1966, de 10 de setembre, del Ministeri d'Educació i Ciència, sobre reglamentació general dels conservatoris de música. Va ser publicat al BOE de 24 d'octubre de 1966.
- Decret 50/1986, de 28 de maig, de creació de la Xarxa d'Escoles Elementals de Música de la Comunitat Autònoma. BOCAIB número 19, de 20-06-1986.
- Llei 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE).
- Ordre de 28 d'agost de 1992, per la qual s'estableix el currículum dels graus elementals i mitjà de música i es regula l'accés als graus esmentats per a l'àmbit de competència del Ministeri d'Educació i Ciència.
- Reial decret 1876/1997, de 12 de desembre, sobre el traspàs de funcions i serveis de l'Administració de l'Estat a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears en matèria d'ensenyaments no universitaris.
- Decret 37/1999, de 9 d'abril, pel qual es regulen les escoles de música i/o dansa de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.
- Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports de dia 20 de maig de 1999, per la qual es regulen les condicions que han de complir les escoles de música i/o dansa reconegudes segons el Decret 37/1999, de 9 d'abril, perquè es puguin crear aules d'ampliació del Conservatori Professional de Música i Dansa de les Illes Balears.
- Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 16 d'octubre de 2000, per la qual s'estableix el procediment d'habilitació per impartir docència a les escoles de música i dansa reconegudes d'acord amb el Decret 37/1999, de 9 d'abril. BOIB número 138, d'11-11-2000.
- Resolució de la Direcció General de Planificació i Centres, mitjançant la qual es regula la formació complementària que haurà d'assolir el professorat de les escoles de música o de dansa que obtingui l'habilitació general o específica regulada per l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 16 d'octubre de 2000. BOIB número 25, de 27-02-2001.
- Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 26 de març de 2002, mitjançant la qual es regula el procediment per a l'obtenció del certificat del Grau Elemental de música. BOIB número 46, de 16-04-2002.
- Instruccions del director general de Planificació i Centres per a l'aplicació de l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 26 de març de 2002, mitjançant la qual es regula el procediment per a l'obtenció del certificat del Grau Elemental de música.
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE).
- Resolució del conseller d'Educació i Cultura del dia 15 de gener de 2007, per la qual s'aprova la denominació específica Conservatori Professional de Música i Dansa de

Mallorca per al Conservatori Professional de Música i Dansa de Palma (codi del centre 07006810).

- Resolució de la consellera d'Educació i Cultura del dia 30 de juliol de 2008, per la qual s'aproven les instruccions d'organització i de funcionament de les escoles de música i dansa de les Illes Balears reconegudes segons el Decret 37/1999, per al curs 2008-2009.
- Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de 8 de setembre de 2008, per la qual s'estableix el desenvolupament curricular dels ensenyaments elementals de música per al curs 2008-2009 (BOIB número 135, de 25-09-2008).
- Resolució del conseller d'Educació i Cultura del dia 6 d'agost de 2010, per la qual es convoquen ajudes econòmiques per contribuir al sosteniment de les escoles de música i dansa de titularitat pública reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears per al curs 2009-2010.

Per citar aquest article:

Berbel Gómez, N. (2012). «Anàlisi de l'evolució i la situació actual de les escoles de música i/o dansa reconegudes a les Illes Balears». *IN. Revista electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. III, núm. 2, pàg. 36-66. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/02_Noemy_Berbel.pdf

Educación musical: Investigamos, luego avanzamos

Educació musical: Investigam, doncs avançam

**Music Education: We Are Researching, Therefore
We Are Moving Forward**

Maravillas Díaz Gómez, maravillas.diaz@ehu.es

Professora titular de l'àrea de Didàctica de l'Expressió Musical de la Universitat del País Basc

Resumen

Este texto hace referencia al importante avance experimentado en el campo de la investigación en educación musical en estos últimos años, avance que nos ha proporcionado importantes transformaciones en la manera de organizar la enseñanza y el aprendizaje de la música. Se insta sobre la necesidad de apoyar a los profesionales de la música que tengan interés por adquirir capacidad investigadora, así como de potenciar el trabajo conjunto entre el profesorado perteneciente a las enseñanzas especializadas de música y a las enseñanzas de música universitarias. Todo ello contribuirá a un mejor y más profundo conocimiento de nuestras áreas de estudio y al crecimiento y fortalecimiento de las mismas.

Palabras clave

Investigación en educación musical, enseñanza y aprendizaje de la música, capacidad investigadora

Resum

Aquest text fa referència a l'important avenç experimentat en el camp de la investigació en educació musical en aquests darrers anys, que ens ha atorgat transformacions importants en la manera d'organitzar l'ensenyament i l'aprenentatge de la música. S'insta la necessitat de donar suport als professionals de la música que tinguin interès a adquirir la capacitat investigadora, també com potenciar el treball conjunt entre el professorat que pertany als ensenyaments especialitzats de música i els ensenyaments de música universitaris. Tot això contribuirà a un millor i major coneixement, creixement i revitalització de les nostres àrees d'estudi.

Paraules clau

Investigació en educació musical, ensenyament i aprenentatge de la música, capacitat investigadora

Abstract

This text refers to the important step forward in the field of music education in the last years. This step has provided us with important transformations in the way of organizing music teaching and learning. Likewise, it urges for the need to support music teachers with interest in acquiring research skills, and boosting the work between specialized music teachers and university music teachers. All this will contribute to a better knowledge of our study areas and to the growth and strengthening of them.

Keywords

Research in Music Education, Music Teaching and Learning, Research, Research Skills

1. INTRODUCCIÓN

Las tres preguntas que debe formularse siempre un músico son: por qué, cómo y con qué propósito. La incapacidad o escasa disposición a formularse estas preguntas es sintomática de una fidelidad irreflexiva a la letra y de una infidelidad inevitable al espíritu.

Daniel Barenboim. *El sonido es vida. El poder de la música.*

Estas preguntas a juicio de Barenboim (2007, p. 27), deben ser formuladas por todo músico ante la obra impresa de una partitura. «Para hacer música», nos dice, «se necesita inevitablemente un punto de vista: no un punto de vista caprichoso y puramente subjetivo sino basado en el respeto total por la información que se recibe de la página impresa». Pues bien, las mismas preguntas pueden servirnos a la hora de abordar una investigación en educación musical, porque para comprender, analizar e interpretar mejor “nuestra *partitura* de investigación” debemos, por una parte, tener un amplio conocimiento sobre el objeto de estudio que queremos investigar y por otra informarnos adecuadamente para conocer qué se ha investigado al respecto. Estas dos cuestiones —conocimiento del tema e información sobre el mismo— nos ayudarán a vislumbrar si a partir de *nuestro punto de vista* podemos llevar a cabo nuestro proyecto inicial y si el mismo puede aportar conocimiento a la comunidad científica y educativa, requisito imprescindible en el ámbito que nos ocupa.

Algunas respuestas a las preguntas formuladas.

1.2. ¿POR QUÉ INVESTIGAR?

Para indagar sobre algo que nos gusta, nos apasiona o nos preocupa. Para poder entender, complementar nuestro conocimiento y generar nuevos conocimientos.

1.3. ¿CÓMO INVESTIGAR?

Con curiosidad, con capacidad de asombro, con ética, honestidad, humildad y conocimiento de nuestras limitaciones. Debemos ser realistas y no perseguir fantasías inalcanzables, además debemos ser ecuanímenes, para que nuestras suposiciones no influyan en los resultados.

1.4. ¿CON QUÉ PROPÓSITO SE INVESTIGA?

Para establecer contacto con la realidad educativa a fin de que la conozcamos mejor. Para estar al tanto, profundizar y comprender los problemas que se generan en la enseñanza y aprendizaje de la música, impidiéndonos actuar de forma dogmática y restrictiva.

2. DOS RAZONES QUE JUSTIFICAN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL

Durante mucho tiempo, los programas de música y la educación musical en sí, han permanecido inmunes a la investigación e innovación pedagógica. Sin embargo, la investigación constituye uno de los ámbitos significativos, yo diría clave de cualquier carrera académica. Entre las razones que podemos argumentar sobre la necesidad que tenemos los educadores de investigar para poder rendir mejor en nuestras materias, haremos referencia a dos de ellas.

2.1. PRIMERA RAZÓN

La rápida evolución en la sociedad del conocimiento que nos conduce a cambios esenciales en todos los niveles educativos. La enseñanza de la música en nuestros días tiene que considerar muchas variables y condiciones para ser eficaz, adecuada, musical y socialmente significativa. Oliveira (2005, p.13), nos dice que la metodología clásica es aún válida y eficaz, pero el mundo y la sociedad han cambiado gradualmente. Consecuentemente, la preparación de los programas necesita considerar opciones curriculares más flexibles, creativas y competentes. El profesorado no sólo debe dominar los contenidos de su materia sino que tiene que enseñar lo que la sociedad le está demandando, de igual modo, debe favorecer el interés y la motivación del alumnado hacia un aprendizaje significativo que le ayude a despertar su talento creativo. Esto exige un conjunto de conocimientos y técnicas que el profesorado debe poseer y la investigación educativa contribuirá a ello.

2.2. SEGUNDA RAZÓN

Los Conservatorios y Universidades tienen que estar integrados en las ciudades en las que operan. Bennett (2010, p. 177), señala que la participación en la comunidad y la experiencia laboral son esenciales para los músicos y apuesta por una importante reforma en los planes de estudios de universidades y conservatorios. Es imposible, nos dice, que los músicos obtengan un título que les permita dominar la cantidad de habilidades necesarias para ejercer su profesión, sin embargo, una comprensión de la industria cultural les permitiría seleccionar el desarrollo profesional basado en el conocimiento y las habilidades necesarias para un ejercicio profesional variado. Por ello, es de especial importancia, la transferencia del aprendizaje a través de prácticas de investigación y reflexión con la comunidad, que nos conduzca al establecimiento de aprendizajes eficaces.

2.3. PROBLEMAS QUE PODEMOS ENCONTRARNOS

- **Escasa motivación docente e investigadora** del profesorado, provocada por situaciones diversas: alumnado poco preparado en las materias que cursa, carga docente excesiva, escasa remuneración económica...
- **Falta de reconocimiento de los resultados** derivados de las investigaciones educativas y creativas. Los currículos de música rara vez se basan en los hallazgos de estas investigaciones.

- **Insuficiente formación en investigación en educación**, debido a la falta de tradición investigadora alejada no sólo de los programas de estudio sino también de las necesidades e intereses de los propios docentes.

2.4. RETOS POSIBLES QUE SE PUEDEN PLANTEAR

- **Implicar al profesorado.** En las universidades españolas y en muchas universidades de países europeos así como en los Conservatorios y Centros Superiores de Música, ha permanecido durante las últimas décadas el mismo sistema de enseñanza. Como hemos señalado anteriormente, hoy ya no es posible impartir y recibir docencia con modelos que estén alejados de lo que la actual sociedad demanda. Por ello, el cambio se hace evidente no sólo en la estructura de los estudios, sino también en la forma en la que el profesorado debe enfocar su trabajo. Para el docente supone pasar de esa idea tradicional y generalizada de la escuela del enseñar, a otra más acorde con lo que la actual sociedad demanda, la escuela del aprender, por lo que deberá adaptarse a la nueva metodología docente. La implicación del profesorado, que nos conduce al trabajo en equipo es absolutamente necesaria, está demostrado (Alsina, et al., 2009), que la cooperación en el trabajo es más provechosa y se logran mayores avances que teniendo en cuenta cualquier tipo de competencia individual.
- **Interactuar con otras disciplinas afines y/o otras instituciones.** Entendemos que el fomento y el mantenimiento de la innovación y la creatividad así como la actividad investigadora, fundamentan la calidad de la docencia de los estudios de música, sean estos provenientes de los grados que se imparten en la Universidad, en formación pedagógica o musicológica, o de los grados que se imparten en los Conservatorios en formación instrumental o teórica. En ambas instituciones se apuesta por diseñar y ofrecer programas de calidad así como a complementar sus propuestas con programas interdisciplinarios e intersectoriales. Por ello, la colaboración entre las dos instituciones Conservatorios y Universidades, es sencillamente obvia y necesaria.

2.5. INCENTIVOS POSIBLES

- **Programas de formación permanente.** En palabras de Zabala (2010, p.13), uno de los propósitos de cualquier buen profesional es ser cada vez más competente en su oficio, es decir, el objetivo final es la mejora de su práctica. Un profesorado implicado sabe que el aprendizaje permanente contribuye a la mejora de su práctica diaria. La implantación de programas de formación permanente mejorará la calidad de la educación musical y consiguere el equilibrio entre capacitación y desarrollo profesional.
- **Exención de carga docente en la implicación de la tesis doctoral.** Algunas Universidades llevan a cabo, para su profesorado, convocatorias públicas de licencias de estudio conducentes a la obtención del título de doctor o doctora. Este hecho podría extenderse al profesorado de los Conservatorios y Centros Superiores de Música.
- **Participación en programas nacionales e internacionales de movilidad.** Estar en continua información y contacto con otros investigadores es fundamental para desenvolvernos con garantías de éxito en nuestro trabajo como docentes investigadores, de ahí, que el intercambio y/o movilidad de profesorado siempre ha sido y debe seguir siendo una actividad obligada.

3. NO ESTAMOS SOLOS: LA INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION (ISME) Y SUS COMISIONES

Esta Sociedad, fundada en 1953 tiene un lema, un tanto poético, pero que resume bien lo que podríamos denominar la filosofía o el planteamiento de la Sociedad: sirviendo a los educadores musicales del mundo. El lema se une al objetivo concreto de promover, impulsar y defender la educación musical y la educación general a través de la música en todo el mundo. La ISME se considera como una gran familia universal de educadores musicales que tienen el privilegio de poder ampliar sus conocimientos a través de experiencias compartidas con diferentes colegas en los diferentes encuentros bienales que se llevan a cabo en lugares y países diferentes. La próxima Conferencia tendrá lugar en Porto Alegre (Brasil) del 20 al 25 de julio de 2014 (www.isme.org).

La ISME cuenta con siete Comisiones cada una con seis miembros y con experiencia en diferentes especialidades musicales: educación, interpretación, composición, investigación y gestión. A través de estas comisiones, los miembros de ISME comparten intereses comunes en áreas específicas de la educación musical, culminando sus actividades con un seminario generalmente realizado antes de la Conferencia. Posteriormente, en el transcurso de la misma, el responsable de cada Comisión da lectura a las conclusiones del trabajo llevado a cabo en cada seminario.¹

Cada Comisión es importante por las temáticas que abordan, ahora bien, en esta intervención voy a hacer referencia a dos de ellas, entiendo que quizás están más cerca del tema que nos ocupa: Educación para los Músicos Profesionales *Education of the Professional Musician Commission* (CEPROM) y *Research Commission*. El primer seminario de la Comisión del músico profesional se llevó a cabo en 1974 y desde el año 1986 la investigación, debate y actividades de la comisión han dado prioridad a las interacciones entre los conservatorios y los profesionales, las facetas tecnológicas y económicas de la formación, el papel de los concursos musicales, la función y la ubicación del músico en contextos globales y cambiantes, la práctica reflexiva y los objetivos y contenidos de los programas de estudio (Bennett, 2010)².

Otra Comisión a destacar, en el tema que nos ocupa, es la de Investigación *Research Commission*. Su primer seminario tuvo lugar en 1968 en Reading, Inglaterra. Estuvo dirigido por el Dr. Arnold Bentley, entonces titular de la cátedra de música de la Universidad de Reading. Se trataron dos temas principales: "Teorías psicológicas del aprendizaje y educación musical" por el Dr. J. Carlsen y "Mediciones perceptivas del éxito musical" por P. Lehman. Desde entonces han sido veintitrés los seminarios celebrados en diferentes lugares del mundo

Para McPherson (2004), uno de los aspectos más importantes de la Comisión de Investigación son las amistades y las maravillosas oportunidades que se tiene para conocer diferentes culturas y distintas maneras de pensar en relación a la investigación: «(...) La participación en

1. Las siete comisiones con que cuenta la ISME son las siguientes: 1. Actividad musical comunitaria. 2. Educación musical para el niño pequeño. 3. Capacitación del músico profesional. 4. Música en las políticas culturales, educativas y en los medios de comunicación. 5. Música en las escuelas y preparación de maestros. 6. Música en educación especial, musicoterapia, música en medicina. 7. Investigación musical.

2. Las actas y documentos de trabajo publicados por CEPROM pueden consultarse en http://www.isme.org/index.php?option=com_content&view=article&id=43:education-of-the-professional-musician-commission-ceprom&catid=22:ceprom&Itemid=14

el Seminario produce el mismo impacto en los asistentes, todos se enriquecen con la experiencia y esto, a su vez, influye en nuestras vidas profesionales».³

Esta Comisión tiene por costumbre celebrar un Preseminario ISME en el país, o país cercano, en donde se lleva a cabo el Seminario con el objetivo expreso de que investigadores más noveles o bien investigadores reconocidos que no pueden asistir al Seminario tengan oportunidad de compartir un espacio de intercambio y difusión de sus trabajos. Dada la participación española en un Preseminario ISME tomo a modo ejemplo el Preseminario que en julio de 2008 se celebró en la Universidad del País Vasco organizado por el Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Área de Música).

Los expertos invitados a este Preseminario fueron la Dra. Silvia Malbrán, presidenta de la Comisión de Investigación ISME (2006-2008) y profesora de la Universidad de La Plata y Buenos Aires (Argentina); el Dr. Harry Price, Presidente de la Comisión de Investigación ISME (2004-2006) y profesor de la Universidad de Oregon (EEUU), y la Dra. Graça Boal Palheiros, profesora del Instituto Superior Politécnico de Oporto (Portugal).

Asimismo, pudimos contar con la participación de más de medio centenar de colegas de diferentes universidades y conservatorios del Estado. Por parte de los asistentes, se presentaron veinticinco trabajos de investigación mediante una sesión de Póster. Además de la puesta en común de estos trabajos, en la última sesión del Preseminario se debatió sobre las propuestas presentadas. Los expertos invitados ofrecieron a los autores de los trabajos importantes observaciones que enriquecieron las investigaciones presentadas. Esta iniciativa resultó muy exitosa, además de ser una vía de información sobre la situación actual de la investigación musical tanto a nivel nacional como internacional, fue la antesala del 22 Seminario de Investigación de la ISME, que tuvo lugar una semana después en Oporto (Portugal) y la Conferencia Internacional en Bolonia (Italia).

4. AVANZAMOS, ¡NO HAY DUDA!

A pesar de que todavía nuestros trabajos no son muy difundidos en los encuentros internacionales, estos últimos años ha habido un ascenso importante de actividades investigadoras. Este hecho supone un incremento de mejora en la calidad de la enseñanza de la música. Se han generado importantes espacios que nos han servido para intercambiar opiniones, ayudar a los jóvenes investigadores, compartir momentos con amigos, y algo de gran relevancia, se ha podido observar un considerable avance en los trabajos presentados tanto por el nivel en las presentaciones como por las temáticas que se están abordando.

En esta ocasión y de la mano de la Sociedad de Educación Musical del Estado Español (SEM-EE) <http://sem-ee.creando.net> apuntamos de forma un tanto esquemática, lo acontecido en los cuatro eventos que la Sociedad organizó a lo largo de doce años. Los dos primeros encuentros, que tuve el honor de codirigir desde mi responsabilidad como Presidenta de la Sociedad, se llevaron a cabo conjuntamente con el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada. Los dos encuentros siguientes, uno con el

3. Las actas y documentos de trabajo publicados por la Comisión de Investigación pueden consultarse en la web de la ISME http://www.isme.org/index.php?option=com_content&view=article&id=39:research-commission&catid=17:research&Itemid=14

Departamento de Música y Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad Autónoma de Madrid y el Instituto de Educación Musical (IEM) y el otro, en la Universidad Complutense, conjuntamente con la Asociación de Profesorado de Música de Escuelas Universitarias y Facultades de Educación y el Seminario Complutense de Investigación en Educación Musical (SCIEM).

Investigación en educación musical			
I Jornadas de Investigación en Educación Musical	II Jornadas de Investigación en Educación Musical	I Congreso, Educación e Investigación Musical	Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical
CEUTA 1 al 3 de octubre 1998	CEUTA 26 al 28 septiembre, 2002	MADRID 29 febrero 1 y 2 de marzo de 2008	MADRID 24, 25 y 26 de junio de 2010
Ponencias: 3 Mesas Redondas: 2 con 4 y 3 participantes respectivamente Comunicaciones: 15	Ponencias: 3 Mesas Redondas: 2 con 6 y 5 participantes respectivamente Comunicaciones: 16 Experiencias: 15	Ponencias: 6 Mesas Redondas: 2 con 5 participaciones por mesa. Comunicaciones: 36	Ponencias: 6 Comunicaciones: 30 Pósters: 28
Fuente: Actas de las Jornadas (2000). Revista electrónica de LEEME (lista electrónica europea de música en la educación)	Fuente: II Jornadas de Investigación en educación musical. (2003) África Rodríguez (Coord.) Ed. Grupo Editorial Universitario. Granada	Fuente: Actas del Congreso IEM-SEM-EE-UAM. Formato CD	Fuente: Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical 2010 Formato CD www.sim.unican.es

De las comunicaciones que se recogen las actas, podemos observar que en las Primeras Jornadas sólo dos, de las quince comunicaciones, son estudios que corresponden a la enseñanza especializada (Conservatorios y Escuelas Música). Las restantes investigaciones están más directamente relacionadas con la música en la educación general y universitaria. En las Segundas Jornadas, de nuevo, el número de investigaciones referidas a la enseñanza especializada son dos, de un total de dieciséis. En el Congreso celebrado en 2008 se da un importante avance de investigaciones relacionadas con la enseñanza de Conservatorio y Escuelas de Música, ya que son veintiuno los trabajos presentados de un total de treinta y seis. Por último, dos años más tarde, en 2010, disminuye las investigaciones en este ámbito, siete comunicaciones de enseñanzas especializadas frente a veintitrés de otros ámbitos. De igual modo se presentaron cuatro póster frente a los veinticuatro relacionados con la educación general y universitaria. Ahora bien, es el encuentro que cuenta con un mayor número de investigaciones.

Además de la presencia, cada vez mayor, de trabajos relacionados con la investigación en diferentes encuentros y foros en España, contamos con revistas que, sin ser especializadas en investigación, contemplan la posibilidad de dar a conocer investigaciones en el ámbito de educación musical, algunos de los trabajos publicados denotan un esfuerzo importante por fortalecer las conexiones entre la investigación y la práctica educativa (Díaz, 2010).

5. INVESTIGAR EN EDUCACIÓN MUSICAL: HACIA UNA NUEVA CULTURA PROFESIONAL

Siguiendo indicaciones del EEES, la Universidad y los Centros Superiores de Música deben atender al doble objetivo de proveer tanto de formación inicial como de formación permanente e investigadora. Es preciso, por lo tanto, ver la formación investigadora como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente. Estamos ante un momento óptimo que no debemos desaprovechar. Los Departamentos de Música y Didáctica de la Música de las Universidades españolas y los Conservatorios tienen la oportunidad de diseñar planes conjuntos de formación en investigación que atraiga a músicos y docentes de música y les ayude en su trabajo. Compartimos con Finkel (2008, p. 258) que los profesores no están condenados a enseñar de la misma forma en que ellos mismos han sido enseñados por lo que se deberá hacer un esfuerzo enérgico y continuado para salir del *antiguo molde*. Consultar la bibliografía de investigación disponible contribuirá a que podamos salir del *molde* establecido y nos ayudará en nuestra tarea diaria como docente. En la actualidad y de acuerdo con Carabetta (2008, p.39), el campo de la música presenta una complejidad comparativamente mayor respecto de la de los siglos precedentes; «el desarrollo de la industria cultural, las cadenas de comercialización de productos musicales, la influencia de los medios masivos de comunicación así como las redes informáticas en el consumo de la población, el periodismo especializado, la proliferación de instituciones de enseñanza, las profesiones y subculturas musicales, muestran hoy un escenario complejo y diverso».

Es fundamental que en este contexto, podamos contar con un mayor reconocimiento y con mejores recursos y posibilidades para presentar proyectos de investigación, que nos ayuden a construir conocimiento en música y en educación musical. Pero también es evidente que las Universidades y Centros Superiores de Música tienen un importante papel que jugar en este proceso de cambio. Ahora bien, no olvidemos que todos y todas debemos ser protagonistas de dicho cambio.

A modo de cierre me gustaría concluir con palabras de la ya mencionada Daw Bennett miembro activo de ISME, quizás ustedes puedan sentirse también identificados con ellas. Bennet (2010, p. 12) considera que el éxito profesional de los músicos debe estar marcado por el logro de una profesión sostenible y apuesta porque los músicos rompan las barreras jerárquicas y actitudinales que tradicionalmente han venido dándose en la profesión: «Soy músico. Toco, investigo, enseño y disfruto de la música. Ninguna tarea es más respetable que otra y espero anhelantemente la llegada de muchos más años que me permitan descubrir qué más tiene que ofrecerme esta profesión».

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, P.; Díaz, M.; Giráldez, A. e Ibarretxe, G. (2009). *10 Ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Baremboim, D. (2008). *El sonido es vida. El poder de la música*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Bennett, D. (2010). *La música clásica como profesión. Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona: Graó.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Buenos Aires: Maipue.
- Díaz, M. (2010). "Metodologías y líneas actuales de investigación en torno a la enseñanza y aprendizaje de la música en educación secundaria ¿Podemos formarnos para ser investigadores?" En *Música, Innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, pp.133-155.
- Díaz, M. (2010). Investigación musical y práctica educativa: La unión hace la fuerza en Actas del *Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical*, pp. 20-29.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia (PUV).
- McPherson, G. (2004). Prólogo en Tafuri, J, (ed.). *La Comisión de Investigación de la ISME y sus seminarios (1968-2004)*. Traducido al español por la SEM-EE.
- Oliveira, A. (2005). "Contextos de formación musical: educación musical entre lo formal y lo informal: músicos consagrados de Bahía (Brasil)" en *Selección de Comunicaciones de la XXVI Conferencia Internacional ISME*, publicado por la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE), pp.8-15.
- Zabala, A. (2011). "Criterios para la mejora de la práctica educativa" en *Aula de Innovación Educativa*, núm.198, pp.13-16.

Per citar aquest article:

Díaz Gómez, M. (2012). «Educación Musical: investigamos, luego avanzamos». IN. *Revista electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. III, núm. 2, pàg. 67-76. Obtingut de:
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/03_Diaz_Gomez.pdf

Panorama de la música a Mallorca des del final del segle XIX fins al XXI

**Panorama de la música en Mallorca desde final
del siglo XIX hasta el XXI**

**Musical Outlook from the End of 19th Century
Onwards in Majorca**

Arnau Reynés Florit, areynes@gmail.com

Doctor i Professor Titular de Música de la Universitat de les Illes Balears

Resum

Aquest article pretén mostrar d'una manera general la situació musical a la Mallorca de final del segle XIX i durant el segle XX. Analitzarem, de manera general, el panorama de la música a Mallorca en els diversos aspectes: agrupacions musicals, músics i compositors, l'educació musical... i tindrem una visió de la situació musical en què es trobava Mallorca en aquest període analitzat, perquè serveixi de pauta en els diversos treballs de recerca que a partir d'aquest estudi puguin sorgir. No pretenem fer-ne una anàlisi exhaustiva, això ho deixam per a futures investigacions, sinó donar a conèixer la situació musical a Mallorca abans esmentada.

Paraules clau

Panorama, músics, compositors, instruments, història, Mallorca

Resumen

Este artículo pretende mostrar de manera general la situación musical en la Mallorca de finales del siglo XIX y durante el siglo XX. Analizaremos de forma general el panorama de la música en Mallorca en los diversos aspectos: agrupaciones musicales, músicos y compositores, la educación musical... dando una visión de la situación musical en la que se encontraba Mallorca en este período analizando, para que sirva de pauta en los diversos trabajos de búsqueda que a partir de este estudio puedan aparecer. No pretendemos hacer un estudio exhaustivo, eso lo dejamos para futuras investigaciones, sino dar a conocer la situación musical en Mallorca antes comentada.

Palabras clave

Panorama, músicos, compositores, instrumentos, historia, Mallorca

Abstract

This article is an attempt to show a scope of the musical situation at the end of 19th century and along 20th century in Mallorca. Generally, we will take a careful look at the musical outlook in Majorca on various aspects: music bands, musicians and composers, music education... giving insight of musical situation in Majorca in this period of time to get a guideline for research works arising from this study. We do not claim at making a thorough study of it but just to announce the musical situation in Majorca as we mentioned before.

Keywords

Outlook, Musicians, Composers, Instruments, History, Majorca

1. LA MÚSICA A MALLORCA

Segons la nostra opinió, és molt important conèixer la societat mallorquina en aquell temps per poder entendre el fet musical i el que aquest implicava a Mallorca. A més, cal tenir en compte que aquesta societat va fer difícil que es pogués plasmar la creativitat dels compositors, i que els músics mallorquins es formassin acadèmicament, ja que moltes vegades varen haver de fer esforços individuals per poder seguir endavant, perquè la incultura musical del poble no els donava suport, com també succeïa a la resta de l'Estat espanyol.¹ Sí que és vera que la proximitat amb Catalunya i, més que aquesta, la unió amb ella per la llengua i la cultura comunes, va fomentar l'amistat i l'enriquiment amb compositors i entitats musicals catalans, i al final es va consolidar el patrimoni mallorquí musical amb un grapat de músics i compositors que a poc a poc educaren la societat mallorquina envers la música i el fet musical.

A Mallorca, els anys anteriors i posteriors a 1900, va florir una vida artísticoliterària important que il·luminaria la vida cultural mallorquina. Així, els escriptors i artistes en general es reunien en diversos llocs; d'aquesta manera contribuirien a formar algunes plataformes o fins i tot també entitats de caire privat com, per exemple, la tertúlia dels diumenges a can Joan Alcover o al Saló Beethoven,² i altres que varen tenir una transcendència més pública com la secció literària del Cercle Mallorquí (Círculo Mallorquí), els concerts de música clàssica i les diades de Santa Cecília de la Capella de Manacor. Aquest Saló Beethoven és el lloc que aglutinaria l'afició musical mallorquina, i més tard es transformaria en Sociedad de Conciertos.³

També els artistes es reunien en altres indrets, com per exemple a cal pintor i escriptor català Santiago Rusiñol i Prats (1861-1931), que havia arribat a Mallorca, segons la seva filla Maria Rusiñol i Denis (que en va publicar la biografia) l'any 1899; però sembla que aquesta data no és la correcta, tal com es pot veure a l'article escrit per Gabriel Alomar el 26 d'octubre de l'any 1901, on situa l'arribada del pintor poeta a Mallorca aquest mateix any, per quedar-hi a viure, ja que abans ja havia visitat l'illa. La seva casa, situada al Terreno de Palma, es convertiria ben aviat en un centre de trobada d'artistes i intel·lectuals de l'illa on eren habituals personatges com Gabriel Alomar, Joan Alcover, Miquel dels Sants Oliver, el compositor Antoni Noguera, el periodista de *La Última Hora* Miquel Sarmiento i els pintors Antoni Gelabert i Francisco Bernareggi. Ell era un entusiasta de les tertúlies i reunions, per aquest mateix motiu també assistia a Can Tomeu, al Saló Beethoven, o a can Pinto (professor de piano del Terreno).⁴ Damià Pons, al seu llibre *Ideologia i cultura a la Mallorca d'entre els dos segles (1886-1905)*, diu: «El "Círculo Mallorquí" fou fundat l'any 1851, era la societat recreativa on els burgesos, els aristòcrates i els professionals liberals anaven a fer tertúlia i hi celebraven sessions artístiques i festives, sobretot activitats musicals. Aquesta entitat disposava d'una Secció Filharmònica, amb professor propi (ho foren Joan Goula, Bartomeu Torres, Antoni Noguera i Lluís Cussini). Algunes temporades hi havia una petita orquestra. Alguns músics importants de l'època hi feren concerts com Isaac Albéniz (1887), Miquel Capllonch (1888), Vicent Llorca (1889), Francesc Tàrraga (1891) (1891), Mario Calado (1893), Enric Granados (1895), Joan Gay i Maria Pichot (1901). L'any 1894 s'hi va crear la Secció de Literatura, amb poetes importants com Joan

1. Marco, Tomás. *Historia de la música española, vol. 6, siglo XX*. Madrid, Alianza Música, 1983, pàg. 18.

2. Samper, Baltasar. *Estudis sobre la cançó popular*. Biblioteca Marian Aguiló. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1994, pàg. 29.

3. Company Florit, Joan. «Música». *Cent anys d'història de les Balears*. Palma, Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat de Balears, 1982, pàg. 207.

4. Ros, Cristina. «Reportaje: Rusiñol y Mallorca». *Brisas*. Número 649, Palma, Hora Nova, 1999, pàg. 24-27.

Alcover, E. Fajarnés, B. Champaroux, E. Alzamora, Miquel dels Sants Oliver, Quadrado, Noguera... Les vetllades musicals s'orientaven cap a la música de qualitat i la modernitat, amb obres d'autors com Mozart, Schumann, Grieg, Granados..., i també d'autors mallorquins com Noguera⁵».

Des del punt de vista musical les tertúlies a can Joan Alcover tal volta no eren molt interessants —encara que hem de fer ressaltar que hi acudien alguns músics com Antoni Noguera i Antoni Torrandell— però sens dubte varen ajudar a promoure el sentiment nacionalista i modernista dels intel·lectuals i artistes mallorquins. Així i tot, podem parlar d'una escola nacionalista musical mallorquina, segons el nostre parer. Un personatge molt important que va tenir un contacte amb el nacionalisme musical espanyol i el seu representant principal, Felip Pedrell, fou el músic mallorquí ja esmentat Antoni Noguera i Balaguer (1860-1904). Aquest és el primer músic mallorquí que amb una formació i una tècnica musicals sòlides emprèn una carrera per aconseguir obrir la música i la composició musical dels autors mallorquins cap a la modernitat (modernisme europeu), però una modernitat en sentit nacionalista (una cosa no exclou l'altra), interessant-se per la nostra música tradicional i popular i el nostre folklore musical autòcton, ja que la seva producció musical està basada quasi exclusivament en la inspiració de melodies populars i el folklore mallorquí. Antoni Noguera fou l'ànima de les reunions i funcions d'aquella societat nostra.⁶

Els continuadors de la tasca empresa per Noguera foren Joan Maria Thomàs i Baltasar Samper. El mateix Joan Maria Thomàs i Sabater (1896-1966) va escriure un article⁷ on esmenta els noms dels compositors més representatius de Mallorca dins la segona meitat del segle XIX: Pere Miquel Marquès i Garcia (1843-1918), Andreu Torrens i Busquets (1845-1927) i el deixeble d'Hilarión Eslava (1807-1878) Bartomeu Torres i Trias (1840-1908), amb els seus amics Josep Cañellas Jaume (1845-1922) i Nicolau Bonnín i Piña (1879-1928). Contra les tendències dels tres darrers va lluitar Antoni Noguera promovent fortes polèmiques. La línia traçada per aquest ha estat seguida i ampliada en sentits molts diversos pels compositors actuals Baltasar Samper i Marquès (1888-1966),⁸ Antoni Torrandell i Jaume (1881-1963), Andreu Gelabert i Cano (1873-1938-9?), Bartomeu Oliver i Martín (1894-1988) i Jaume Mas i Porcel (1909-1993). Així, doncs, és ben clar que els grans continuadors d'aquest modernisme musical mallorquí amb esperit i estil nacionalista foren els esmentats Joan M. Thomàs i Baltasar Samper, que continuaren aquesta línia que havia començat Antoni Noguera. En aquest sentit cal tenir en compte l'amistat personal amb Manuel de Falla de Joan Maria Thomàs, qui, a més de dirigir la Capella Clàssica, fundada per ell mateix, quan Manuel de Falla estava a la nostra illa,⁹ fou nomenat director honorífic d'aquesta.

L'ambient social mallorquí va ser molt positiu respecte a la cultura en general i a la musical en particular en l'època republicana dels anys 1931 a 1936. La Guerra Civil, com és natural, va

5. Pons Pons, Damià. *Ideologia i cultura a la Mallorca d'entre els dos segles (1886-1905)*. Palma, Lleonard Muntaner, 1998. Pàg. 263 i 264.

6. Company Florit, Joan. «Música». *Cent anys d'història de les Balears*. Palma, Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat de Balears, 1982, pàg. 207.

7. Thomàs, Joan M. «Balears». *Diccionario de la Música Labor*, Barcelona, Labor, vol. I, pàg. 170-173.

8. «Víctor Castells, Morts a l'exili, 99». Baltasar Samper i Marquès a: *Avui*, 14-7-1978, pàg. 4.

9. Company i Florit, Joan. «Joan M. Thomàs», a: Estelrich i Massutí, Pere; Moll i Marquès, Joan: *Tres músics mallorquins: Antoni Torrandell, Joan M. Thomàs i Antoni Matheu*. Palma, Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear, 1985, pàg. 96.

trencar totes les expectatives musicals nacionalistes que havien continuat els esmentats músics fent una música universal però sense oblidar la mallorquinitat musical que ja hem vist a les seves obres. Després de la Guerra Civil espanyola, l'any 1939, tot aquest moviment musical va perdent força, i la realitat és que el fenomen musical mallorquí s'anirà convertint en un regionalisme musical mallorquí.

Sorgirà feliçment la Nova Cançó a tots els Països Catalans (Joan Manuel Serrat, Raimon...), i a Mallorca destacarà la figura de Maria del Mar Bonet (1947), que fou una empenta decisiva en el ressorgiment, dins la dictadura de Franco, de l'estimació i la difusió de la nostra música popular. Maria del Mar Bonet, a més de ser compositora, també ha donat a conèixer el nostre patrimoni musical mallorquí i baleàric pels països mediterranis, i ha establert un vincle d'unió cultural musical entre tots.¹⁰

Antoni Martorell (1913-2009) dibuixa la seva trajectòria dins aquest camí, sobretot en el terreny de la música religiosa inspirada en el nostre folklore, però també en la música profana i culta, amb obres de caire didàctic com *Sempre viva* i *Danses populars de les Illes Balears* per a piano, que formen uns vertaders manuals obligatoris per als professors i alumnes.

És necessari esmentar, com a pianista i professor de música en aquest cas, la feina de divulgació de l'obra musical mallorquina feta per Joan Moll i Marquès (n. 1931).¹¹

El cant coral a Mallorca sorgeix cap a mitjan segle XIX, i neix amb força amb el guiatge d'Antoni Noguera. Ell va impulsar el moviment del cant coral fundant la Capella de Manacor i ajudant i fomentant la creació d'un món orfeonístic a Mallorca, estimulat per l'Orfeó Català de Barcelona i amb l'ajuda i amiatat de Felip Pedrell. Després continuaria la tasca en el món coral Joan M. Thomàs, qui, tot tenint com a model la Capella de Manacor, fundaria la Capella Clàssica l'any 1932, a més de crear el Festival Chopin a Mallorca. També l'any 1947, Antoni Esteva fundaria la Capella Oratoriana de Sant Felip Neri a Palma, avui dirigida per Gregori Marcús; i a Menorca el mateix any neix la Capella Davídica. No podem pensar que aquest naixement del cant coral a Mallorca, començat per Antoni Noguera i continuat pels altres seguidors, fos una tasca fàcil, perquè les corals aleshores no podien fer concerts dins les esglésies i per aquest motiu havien d'anar a teatres o salons particulars, o privats, la qual cosa dificultava la tasca de divulgació i culturització del país; a més, hem de pensar que a Mallorca, a mitjan segle XX, no hi havia res respecte a la cultura musical i sobretot coral; el poble de Mallorca tenia altres dificultats econòmiques i socials que deixaven de banda l'interès per la cultura en general i d'una manera especial per la música i el cant coral. Però serà a la dècada dels anys 1970 quan el món coral agafa un nou impuls —es funden nombroses corals tant a Palma com a la Part Forana de Mallorca—, que culmina amb les Diades de Cant Coral i la fundació de la Federació de Corals de Mallorca, l'any 1973. Hem d'esmentar la Coral Universitat de les Illes Balears, que fou fundada l'any 1977 per Joan Company i Florit, de la qual és el director. Ell ha sabut continuar la tasca de donar a conèixer també el nostre patrimoni de música coral per tot el món, sobretot a Europa, a més, ha ajudat en la formació d'agrupacions musicals infantils conjuntament amb

10. *Diccionari enciclopèdic PROA*, vol. 3. Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1995, pàg. 109.

11. CM (Joan Parets). *Gran enciclopèdia de Mallorca*, vol. 11. Palma, Promomallorca Edicions, 1989, pàg. 101. Nota: A partir d'ara, quan fem referència a la *Gran enciclopèdia de Mallorca*, solament farem constar les inicials CM (GEM).

Joventuts Musicals de Palma; s'ha d'agrair aquesta feina pedagògica musical que ha donat ja els seus fruits.¹²

2. L'EDUCACIÓ MUSICAL

A Mallorca passava com a la resta del país: l'educació musical era quasi nul·la en el sentit acadèmic a principi de segle. Això vol dir que la música s'ensenyava i s'aprenia per mitjans privats. Hi havia un bon grapat de professors particulars que vivien principalment de fer classes de música (formació musical completa, també instrumental) a joves, i sobretot al·lotes, ja que el fet d'aprendre piano implicava un distintiu social dins la burgesia a la qual pertanyien. Per tant, es feien concerts en salons privats de la burgesia mallorquina. La formació d'aquests professors moltes vegades era limitada i segurament autodidacta; no obstant això, al segle XIX trobam a Palma «Ocho academias vocales» (1825), a més, hi havia també l'Associació Musical i la constitució de la Societat Artística Musical (1879), el Conservatori Balear de Música (1879), l'Escola Gratuïta de Música, l'Escola Clàssica de Piano i d'altres; a Pollença l'any 1870 hi trobam l'Acadèmia Musical i a principi del segle XX, Bartomeu Simó i Escaraverino (1869-19...?), que fundà el Montepío Músico Palmesano i ja més tard el Conservatori.¹³

Alguns mallorquins varen poder sobresortir en l'àmbit de tot l'Estat espanyol, com el baix Uetam i el compositor Miquel Marquès. També s'organitzaven concerts al Cercle Mallorquí i al Teatre Principal entorn de 1890, on varen intervenir intèrprets de la categoria de Sarasate, Albéniz, Brindis de Salou... La música simfònica, igual que a la resta d'Espanya, era inexistent en aquesta època, entorn de la darrera dècada del segle XIX; així l'any 1893 un grup d'afezionats aconseguiren que la Sociedad de Conciertos de Madrid vingués a Palma. L'orquestra estava formada per més de 120 concertistes i duia un repertori de Wagner, Beethoven i del mallorquí Miquel Marquès.¹⁴ L'any següent, trobam ja els primers concerts més organitzats i d'una manera més continuada; com el del Quintet Albéniz, que integraven el mateix Albéniz, pianista, Enrique Fernández Arbós, violinista, Rafael Gálvez, violista, José Agudo, segon violinista, i Agustín Rubio, violoncel·lista, que varen fer tres actuacions. Entre d'altres obres, interpretaren composicions d'autors com Mendelssohn, Schumann, Haendel, Scarlatti, Chopin, Sarasate...¹⁵ Els anys següents va actuar el Quartet Belga, dirigit per Mateu Crickboom, i també va actuar Enric Granados.

De tot això en trobam constància a les cròniques d'Antoni Noguera a *La Última Hora*. Sens dubte l'organitzador principal que encapçalava aquest moviment de concerts era el mateix Antoni Noguera, amb el suport de músics prestigiosos com Albéniz mateix, Granados i Pedrell. Però l'objectiu de Noguera era introduir la cultura musical i el bon gust per la música en tots els mallorquins, a més de modernitzar-los. Els mallorquins varen poder escoltar alguna òpera durant aquest temps, però no fou fins a l'any 1903 que hi hagué dos importants esdeveniments musicals: els concerts de l'orquestra d'Antoni Nicolau, integrada per una setantena de músics, i el trio format per Crickboom, Granados i Romagosa. En aquests concerts s'interpretaren obres

12. Company, Joan. «El cant coral a les illes Balears». *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear, vol. V. De la postguerra als nostres dies*. Barcelona, Edicions 62, 2000, pàg. 119-127.

13. Thomàs i Sabater, Joan M., i Parets i Serra, Joan. *Breu història musical de les Illes Balears*. Palma, col·lecció Música, núm. 1 (Consell de Mallorca), 1989.

14. Pons Pons, Damià. *Ideologia i cultura a la Mallorca d'entre els dos segles (1886-1905)*. Palma, Lleonard Muntaner, 1998, pàg. 274.

15. Parets i Serra, Joan, i Mir i Marquès, Antoni. *Isaac Albéniz a Mallorca*. Campos, Edicions Roig i Montserrat, 2004, pàg. 45.

de diversos autors, com Grieg, Mendelssohn, Schumann, Wagner, Bizet, Berlioz, Saint-Saëns, Guiraud... L'Orquestra Nicolau va fer gaudir els mallorquins de la bona música de qualitat i, per tant, no va frustrar les expectatives que hi havien posat.¹⁶ L'any 1904 moria Antoni Noguera, el vertader promotor de tot aquest esdeveniment musical cultural que intentava dignificar i renovar la música a Palma. Per aquest motiu l'any següent hi va haver un intent d'organitzar i continuar la tasca de Noguera i, per tant, l'Orquestra. Nicolau havia d'actuar al Teatre Principal i havia d'interpretar el poema simfònic del compositor mallorquí Miquel Marquès anomenat "La Cova del Drach", però aquest concert no es va arribar a dur a terme. Un dels altres concerts importants que varen tenir lloc a Palma fou el que va dirigir Enric Granados amb l'orquestra simfònica en què, entre d'altres, s'interpretaren obres de Bizet, Haendel, Schumann, Saint-Saëns, Beethoven i Moreau.¹⁷

El Saló Beethoven¹⁸ surt a la llum a l'inici de l'any 1898, a les cròniques dels diaris *La Última Hora* i *La Almudaina*, encara que ja el trobam fundat l'any 1896.¹⁹ El saló en principi estava situat als baixos de *La Última Hora*, al número 32 del carrer de Sant Bartomeu. Josep Tous, com a propietari i editor del diari, l'hauria cedit com a lloc de tertúlia i de celebració d'activitats musicals i literàries. Tots els que es reunien allí es dedicaven a la creació artística. Antoni Noguera formava, juntament amb Joan Alcover, Miquel dels Sants Oliver, G. Alomar i d'altres, la romàntica confraria schumanniana dels Davidsbündler.²⁰ A la primera vetllada literariomusical que es va fer, el 2 de gener, hi varen intervenir, entre d'altres, Miquel dels Sants Oliver, J. L. Estelrich, G. Alomar i J. Alcover. La part musical va anar a càrrec d'Antoni Noguera i Joan Marquès, que interpretaren obres de Beethoven i Grieg. L'any 1903 el Saló es va traslladar a un altre local: al primer pis del Cafè Líric, al costat del Teatre Líric, que s'havia inaugurat l'any 1902, i prest es convertí en la Societat de Concerts Beethoven (1903), de la qual fou el primer president Joan Alcover.

La Capella de Manacor i l'organització de les festes de Santa Cecília foren els actes més transcendentals i públics de la vida de tots els artistes mallorquins d'aquesta època. Molts de professionals liberals, propietaris agrícoles i eclesiàstics, a més dels artistes, omplien aquestes cinc diades consecutives que es varen celebrar el dia de Santa Cecília a partir del 27 de novembre de l'any 1898. En aquestes trobades es promovia una recuperació de les cançons populars i tradicionals de Mallorca, a més de la polifonia com a música més adient per a l'església, tot desenvolupant l'ús de la llengua catalana i l'estimació cap a les nostres arrels culturals.

A la tercera festa, celebrada el 22 de desembre de 1900, a més de participar-hi tots els membres d'anys anteriors, s'hi afegiren dos músics de gran prestigi que es trobaven a l'illa: Felip Pedrell i el francès Léon Moreau. A més, en un parlament fet el 19 de desembre de 1901 (a les festes de Santa Cecília), Joan Alcover va presentar Felip Pedrell i Santiago Rusiñol.²¹ La festa de Santa Cecília es va acabar l'any 1904 i, com en altres ocasions, hi va influir la mort

16. Pons Pons, Damià. *Ideologia i cultura a la Mallorca d'entre els dos segles (1886-1905)*. Palma, Lleonard Muntaner, 1998, pàg. 279-283.

17. *Ibidem*, pàg. 284 i 285.

18. MA (Miquel Alenyar). GEM, vol. 15, pàg. 79.

19. Thomàs i Sabater, Joan M., i Parets i Serra, Joan. *Breu història musical de les Illes Balears*. Palma, col·lecció Música, núm. 1 (Consell de Mallorca), 1989, pàg. 33.

20. *Ibidem*, pàg. 33.

21. Alcover, Joan. *Obres completes*. Barcelona, Editorial Selecta, 1951, pàg. 270-272.

d'Antoni Noguera i el trasllat d'Antoni J. Pont, que era el director d'aquesta festa, ja que el mes d'octubre de 1903 fou nomenat director de la Capella de la Seu, amb l'encàrrec d'introduir la polifonia clàssica a la Catedral, especialment de Victoria i Palestrina.²²

Abans de la creació del Conservatori de Palma, passava com a tants d'altres llocs, que els músics eren deixebles els uns dels altres per continuar la tradició i la docència musical. Així, trobam alguns exemples d'aquesta cadena d'ensenyament i docència per part dels mateixos músics i compositors: Antoni Noguera i Balaguer fou deixeble de Guillem Massot i Beltran (1842-1900), amic de Felip Pedrell, el qual va influir en la seva obra. Guillem Massot fou el mestre de molts dels músics posteriors, començant pels seus propis fills, Josep Massot i Melcior Massot, a més de Gabriel Miralles i Pocoví (1855-1940), Miquel Capllonch i Rotger o Josep Balaguer i Vallès. Bernat Salas i Seguí (1874-1932) fou deixeble de Guillem Massot, d'Antoni Torrandell (1881-1963) i de Bartomeu Torres i Trias (1840-1908), que a la vegada fou deixeble de Miquel Tortell i Simó (1802-1868). Antoni Torrandell i Jaume també va tenir com a deixebles mossèn Bernat Salas, de Campanet, que fou organista de la Seu; mossèn Josep Aguiló, organista de Sant Domingo d'Inca; mossèn Melcior Massot, organista de Santa Eulàlia de Ciutat; Josep Balaguer, director i fundador de l'Orquestra Simfònica de Mallorca; o Pere Cortès i Fuster, pianista i compositor. A la vegada, Bartomeu Torres fou mestre d'Antoni Torrandell..., i així podríem continuar la cadena de músics mallorquins fins als nostres dies.²³

A l'Escola Normal hi trobam una representació important de l'educació musical a les Illes Balears. L'any 1842 és la primera vegada que tenim constància de la seva tasca, s'anomenava Seminario de Maestros, i era públic i masculí. L'any 1872 les germanes de la Puresa (amb Alberta Giménez al capdavant) creen l'Escola de la Puresa, que era privada amb concessió pública per encàrrec oficial, i femenina, amb tota seguretat per donar sortida a la manca d'escola de mestres femenina. L'any 1913 es va obrir una Escola Normal Femenina de Balears totalment pública i l'any 1931 s'unificaren la pública masculina i la pública femenina, de manera que va quedar l'Escola Normal de Balears, que quan va esclatar la guerra de 1936, es va tornar a separar en masculina i femenina; la darrera unificació tingué lloc l'any 1970. Fins a l'any 1970, segons la Llei Moyano, els estudis que s'impartien eren estudis superiors professionals, per tant, no eren estudis universitaris. L'any següent, el 1971, aquests estudis passen a dependre de la Universitat de Barcelona.

L'any 1917 trobam la professora Marina Fernández Lamarca com a responsable de l'educació musical a l'Escola Normal Femenina de les Balears, i l'any 1931, a més de l'esmentada professora de música, hi trobam Rosa Roig d'Història, José María Eyaralar de Física, Gabriel Viñas de Pedagogia, Catalina Vives de Ciències Naturals, Carmen Cascante de Llengua i Literatura Castellana, Mercedes Usua de Matemàtiques i Luis María Olmos d'Organització Escolar.²⁴ Melcior Rosselló, mestre i pedagog, que fou mestre i després director de l'escola Annexa —que estava situada al mateix edifici que la Normal, a la part baixa—, també va formar part del Claustre de Professors de la Normal com a professor de Pràctiques, d'on foren directors, primer, l'artanenc Pere Amorós, i després, la professora de música María Luisa Arnica Meridiano.

22. Pons Pons, Damià. *Ideologia i cultura a la Mallorca d'entre els dos segles (1886-1905)*. Palma, Leonard Muntaner, 1998, pàg. 304-314. Vegeu també GEM, vol. 3, pàg. 110 i 111.

23. Parets, Joan; Estelrich, Pere; i Massot, Biel. *Compositors de les Illes Balears*. Pollença, El Gall Editor, 2000, pàg. 121, 102, 103, 175-177.

24. Entrevista feta per Llorenç Capellà al mestre Melcior Rosselló a la revista dominical d'*Última Hora Brisas*, 503, el 8 de desembre de 1996, pàg. 19-21.

Tornant a la professora de música Marina Fernández, que era titular, el que més ens interessa sobretot d'ella és que aplicava el mètode Dalcroze.²⁵ El mètode Dalcroze s'havia introduït a Mallorca amb l'anomenada Renovació Educativa al llarg dels anys deu del segle XX mitjançant la influència de l'Escola Nova, per tant, diversos mètodes europeus que foren coneguts a través de la revista *El Magisterio Balear*, publicada per l'Associació de Mestres de Balears, varen entrar a la nostra illa i foren aplicats pel magisteri públic. Amb tota seguretat, el mètode esmentat fou introduït a través d'un mestre anomenat Ramon Maria Morey i Antich (Palma, 1885-1944). Per aquest motiu el mètode Dalcroze també formà part de la docència a la Normal a través de la professora Marina Fernández. Entre 1924 i 1925 Ramon Morey participà a l'Obra del Cançoner Popular de Catalunya, a través del seu amic Baltasar Samper; els coneixements adquirits sobre notació del mètode, el varen ajudar en la transcripció de cançons i danses mallorquines dirigida per l'esmentat Baltasar Samper.²⁶

La revista *Cort* afirma que el Conservatori de Palma es va crear l'any 1935, cosa que és certa des del punt de vista oficial, ja que el 26 de desembre de l'any 1935 es diu: «Per les manifestacions i la gran activitat musical dels anys trenta es concedeix el Conservatori de Música de Balears, per decisió del Ministeri d'Instrucció Pública, com a Conservatori Regional a la Ciutat de Palma»,²⁷ no és menys cert que a la mateixa revista el 26 de desembre de l'any 1934 també es diu: «L'Estat crea el Conservatori Oficial de les Balears».²⁸ Per tant, a l'octubre de 1935 es va inaugurar el curs oficial del Conservatori Regional de Balears amb categoria de conservatori superior.²⁹ La seu va quedar instal·lada al Saló Mallorca, al carrer de Fortuny, número 10. L'organigrama del centre estava format pel delegat del Govern i sis professors. Aquests professors eren: Rafel Vich (Harmonia), Joan M. Thomàs (Història de la Música i Estètica), Jaume Roig (Piano i Solfeig), Teresa Bover i Jaume Mas Porcel (Piano), i Ignasi Piña (Violí). De fet, el 2 d'abril de l'any 1936 ja trobam la participació d'alguns professors del Conservatori de Música de Balears en un concert de la Capella Clàssica de Mallorca al palau de l'Almudaina en un homenatge al compositor Miquel Capllonch. Aquests professors eren: Rafel Vich, organista; Teresa Bover; Jaume Roig i Jaume Mas Porcel, ambdós pianistes.³⁰ Aquest mateix any es va incorporar el professor Guillem Cantallops com a professor de Solfeig, i es va celebrar al Teatre Principal el Primer Concurs de Piano.³¹ Una vegada iniciada la Guerra Civil, desapareix la figura del delegat del Govern i es nomena un director, que fou Antoni Sancho. L'any 1937, en plena Guerra Civil, s'incorporen al Conservatori com a professors de Música de Saló i Solfeig Josep Segura i Conchita Vilella respectivament. El 1939, quan acaba la Guerra Civil, trobam la primera actuació de l'orquestra de cambra formada per professors i alumnes destacats del centre. El director era Josep Segura Cortès; el 1940 es va crear

25. El dia 16 de juny de 1917, la *Revista Balears* (Biblioteca March) anotava: «Insertamos la fotografía de la profesora de canto y piano de la Escuela Normal de Maestros de Palma, la distinguida Señorita Marina Fernández Lamarca» amb motiu d'una actuació que varen fer els alumnes de l'Escola Normal de Magisteri de Palma.

26. Comas i Rubí, Francesca. «Música i Magisteri a Mallorca: l'aportació de Ramon Morey a la difusió del Mètode Dalcroze». V *Simpòsium sobre els Orgues Històrics de les Balears*. Búger, Fundació ACA, 1999. Pàg. 257-270.

27. Parets, Joan. «Cronologia musical de Mallorca 1930-1939. Apunts per a una història de la música de Mallorca». *Randa, 15; Llengua i Cultura de Mallorca i de Florida*. 1934. Pàg. 173.

28. *Ibidem*, pàg. 172.

29. Que equival a l'actual títol professional.

30. Parets, Joan. «Cronologia musical de Mallorca 1930-1939. Apunts per a una història de la música de Mallorca». *Randa, 15; Llengua i Cultura de Mallorca i de Florida*. 1934. Pàg. 174.

31. Nivells elemental i superior.

l'Orquestra Filharmònica de Palma, dirigida per Bartomeu Oliver,³² que tan sols va durar dos anys; però l'any següent es creà la Societat Filharmònica per sostenir una orquestra de cambra a la ciutat. Dues fites més són importants: el Decret del 15 de juny de 1942 del Ministeri d'Educació Nacional sobre l'organització dels conservatoris, per mor del qual el nostre conservatori va perdre la categoria de superior i passà a ser conegut com a Conservatori Elemental de Música de Balears, i la creació de l'Orquestra Simfònica de Palma, formada per membres de les orquestres de la Societat Filharmònica, de cambra del Conservatori i la banda militar de Palma. Fou dirigida per Eak-tai Ahn (1947-59), Anthony Morss (1960-63) i Gerardo Pérez Busquier (1963-1972).³³ Així doncs, el Conservatori ja funcionava perfectament i molts dels músics mallorquins posteriors a aquestes dates s'han format en aquest conservatori, tenint en compte que solament era un conservatori elemental. Posteriorment, a la dècada dels anys 1960, hi havia un conveni amb el Conservatori Superior de València, segons el qual un tribunal d'aquest conservatori es desplaçava a Mallorca per examinar els alumnes que cursaven estudis superiors.

No obstant això, hem de dir que l'antecedent més important pel que fa referència al Conservatori de Balears pertany al mes de novembre de l'any 1881, quan es va reunir la Junta de Govern per fundar el Conservatori Balear. Aquesta Junta de Govern estava presidida per Antoni Villalonga, amb Benet Pons com a vicepresident, i Joan Oliver com a secretari. Al mateix temps, el músic i compositor ja esmentat Guillem Massot va inaugurar l'Acadèmia de la Joventut Catòlica, la qual es va convertir en una entitat molt important per al desenvolupament artístic i cultural de Palma. El mes de maig de 1886 es va dissoldre el Conservatori Balear. Els motius eren segurament la penúria econòmica i la manca d'interès de les autoritats...³⁴

3. AGRUPACIONS MUSICALS

Podem distingir els grups següents:

a) Corals: les agrupacions corals més importants de Mallorca sorgiran en dates posteriors a 1900, però així i tot trobam antecedents corals a Mallorca, per la influència del que podem anomenar moviment orfeonístic. A Catalunya, l'any 1891, es va fundar l'Orfeó Català, que va tenir com a primer director i cofundador, juntament amb Amadeu Vives, Lluís Millet; fou un dels puntals que després tindran ressò a Mallorca i influiran directament en el moviment coral mallorquí, com veurem. Així doncs, per aquest motiu sorgeix a final del segle XIX l'Orfeó Republicà del mestre Joan Goula (1870), fruit de la comunicació que hi havia entre Catalunya i Mallorca. Aquest seria més tard nomenat director artístic honorari de l'Associació Claveriana. L'any 1913, els delegats de l'Orfeó Republicà Balear i l'Aurora Balear varen assistir a l'assemblea general ordinària de l'Associació Euterpense dels Cors de Clavé a Barcelona, i a l'inrevés, l'any 1921, les entitats claverianes varen organitzar un viatge a Palma per retrobar-se amb els seus companys cantaires, la qual cosa també varen fer a Menorca el 1924.³⁵ Després,

32. Músic i compositor que ens ha deixat nombroses obres d'un estil molt personal, encara que no han estat publicades. Record amb enyorança com aquest home, el qual vaig conèixer essent blavet de l'Escolania de Lluc, va compondre i dedicar algunes cançons a la Mare de Déu de Lluc, per mor de l'amistat que tenia amb el director de l'Escolania, en la qual jo cantava, el pare Rafel Juan.

33. Del Hoyo Bernat, Xavier. *El Conservatori, 70 anys d'ensenyament musical. Estudis Baleàrics*, 80/81. Palma, Institut d'Estudis Baleàrics, octubre de 2004, pàg. 17.

34. Roig Palliser, Joan. *El Conservatori, 70 anys d'ensenyament musical. Estudis Baleàrics*, 80/81. Palma, Institut d'Estudis Baleàrics, octubre de 2004, pàg. 7.

35. Cureses, Marta. «La creació musical. Escoles i tendències». *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear, vol. V. De la postguerra als nostres dies*. Barcelona, Edicions 62, 2000, pàg. 182 i 183.

en deu anys, es fundaren catorze societats corals (1897-1907).³⁶ Durant aquesta dècada es va produir la visita a l'illa de tres agrupacions corals: l'any 1892 els Cors Clavé, el 1895 la Capella Nacional Russa i el 1899 l'Orfeó Català. L'Orfeó Republicà de Palma estava relacionat amb l'Associació dels Cors de Clavé i en formava part.

Els concerts de la Capella Nacional Russa foren profitosos per a determinats dirigents musicals de Mallorca i en general per a la música mallorquina; així Antoni Noguera i mossèn Antoni Pont fundaren dos anys després, és a dir, l'any 1897, la famosa Capella de Manacor (la qual ja ha estat comentada abans), quasi amb tota seguretat empesos per l'experiència que hi havia a Mallorca per aquest i d'altres concerts que oferien agrupacions que venien de fora. Aquesta trajectòria musical de la Capella va créixer en quantitat de concerts, així com de pobles i ciutats on fer-los; tant és així que l'any 1902 va arribar a actuar a València. La crítica musical dels professionals en general va ser molt favorable, ja que músics com Antoni Noguera mateix, E. López Chavarri, el pare Eustaquio Uriarte i el músic, compositor i musicòleg Felip Pedrell elogiaren fervorosament la tasca de la Capella de Manacor.

També la vinguda de l'Orfeó Català a Mallorca va afavorir la creació de l'Orfeó Mallorquí l'any 1899,³⁷ l'Orfeó de la Protectora el 1899 i l'Orfeó Mercantil l'any 1900, els dos primers, units a societats d'assistència social de Palma.

Si ens hi fixam, podem veure la trajectòria tan interessant d'aquesta primera Festa de la Música Mallorquina, perquè és una prova de l'interès que ja hi havia pel fet musical mallorquí i tot el que comporta aquest fet, és a dir: l'existència d'un fervorós nacionalisme mallorquí, en aquest cas des del punt de vista coral, però que, en aquest certamen, implicava tot tipus de composició, fins i tot cançons de creació nova amb acompanyament de piano. De fet, hi havia un jurat que estava format per mallorquins i catalans, la qual cosa demostra la unió entre el moviment coral català i la influència i germanor cap al mallorquí: el director de l'Orfeó Mallorquí, Sebastià Ramis, l'il·lustre pianista Miquel Capllonch, Lluís Millet, que era el director de l'Orfeó Català, Eugeni Aguiló i Lamote de Grignon. Cal destacar el premi ofert per la Societat Musical La Filharmònica en aquest festival, que va guanyar Baltasar Samper. Més tard, l'Orfeó Mallorquí, durant la Guerra Civil, va deixar de dur a terme les seves activitats, que ja no continuaria, i així va desaparèixer.³⁸

De l'altre orfeó (Orfeó Mercantil), creat l'any 1900 i format per dependents de comerç que integraven la Unió Protectora Mercantil, en sabem poca cosa, i això fa suposar que va durar poc temps.³⁹

La Capella Clàssica fou creada l'any 1932 pel destacat músic i compositor mossèn Joan Maria Thomàs i Sabater. Joan Maria Thomàs era un excel·lent organista que, segons comentaris, va introduir la música organística de Johann Sebastian Bach a Mallorca per primera vegada.⁴⁰ Aquest fet és important dins el món d'aquest instrument, ja que a Mallorca no havia arribat

36. Joan Parets i Serra. *GEM*, vol. 12. Orfeons a Mallorca (1866-1936), pàg. 107 i 108.

37. *Diccionari Enciclopèdic PROA*, vol. 10. Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1995, pàg. 800.

38. Aviñoa, Xosé. *Història de la Música Catalana, València i Balear, vol. IV, Del Modernisme a la Guerra Civil*. Barcelona, Edicions 62, 2000, pàg. 185 i 186.

39. *Ibidem*, pàg. 185.

40. Company i Florit, Joan. «Joan M. Thomàs»; a: Estelrich i Massutí, Pere; Moll i Marquès, Joan: *Tres músics mallorquins: Antoni Torrandell, Joan M. Thomàs i Antoni Matheu*. Palma, Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear, 1985, pàg. 82.

encara la música d'orgue del pare de l'orgue (Johann S. Bach), a causa, en bona part, del fet que els instruments històrics de què disposàvem en aquestes dates no permetien la interpretació de la música organística de Bach. Segons el mateix fundador i director, la Capella Clàssica de Mallorca fou creada com una continuació i herència artística de la Capella de Noguera i Pont, és a dir, de la Capella de Manacor. El 5 de maig de 1932, Joan Maria Thomàs i Sabater presenta a la Cartoixa de Valldemosa la Capella Clàssica de Mallorca «recollint i estilitzant l'herència artística de la Capella de Manacor», i en el marc del Segon Festival Chopin fa el primer concert, amb la participació del pianista Arthur Rubinstein.⁴¹ Tal com diu Joan Company al llibre ja esmentat *Tres músics mallorquins: Antoni Torrandell, Joan M. Thomàs i Antoni Matheu*, els components de la Capella Clàssica eren gent jove, entre ells hi havia estudiants de magisteri encoratjats per la seva professora de Música de l'Escola Normal, Marina Fernández, ja anomenada anteriorment, a més d'un quartet vocal i amics i familiars de Thomàs.

El 25 de desembre, amb la presidència del mestre Manuel de Falla, són reinaugurades les Festes Nadalenques de la Sibila a la reial capella del palau de l'Almudaina per la Capella Clàssica de Mallorca. En aquell hivern en què Manuel de Falla era a Mallorca, estrenà al Festival Chopin la versió definitiva de la *Balada de Mallorca*, que fou inspirada per la *Balada en Fa major, op. 38*, de Chopin, amb lletra de Jacint Verdaguer, i que l'autor, Falla, dedicà a la Capella Clàssica de Mallorca.

El 22 de març de l'any 1936 (any en què va esclatar la Guerra Civil espanyola), la Capella, al mateix palau de l'Almudaina, fa un concert titulat: *Compositors mallorquins del segle XIX*, amb les col·laboracions al piano de Jaume Mas i Porcel, i a l'orgue de Joan Maria Thomàs i Sabater. El següent mes d'abril, el dia 2, la Capella, també al palau de l'Almudaina, tributa un homenatge «A la memòria del Mestre Miquel Capllonch (1861-1935)», amb les col·laboracions dels professors del Conservatori Rafel Vich, organista, Teresa Bover, Jaume Roig i Jaume Mas Porcel, pianistes.

Es crearen nombrosos orfeons a Mallorca a partir de 1900, fet que demostra la força del moviment coral iniciat a l'illa al darrer terç del segle XIX.⁴²

Creiem indispensable fer referència a tres corals importants i representatives de Mallorca pel que fa a música religiosa, ens referim a la Schola Cantorum del Seminari, la Schola Lucana i l'Escolania de Lluc, i la Coral de la Porciúncula (Capella Seràfica de la Porciúncula), on va cantar Antoni Martorell.

La Schola Cantorum del Seminari Conciliar de Sant Pere de Mallorca la va crear el dia 12 de setembre de l'any 1909 el bisbe Pere Joan Campins.⁴³ El primer director fou mossèn Antoni

41. *Ibidem*, pàg. 100.

42. A continuació podem esmentar una llista d'aquests orfeons, amb l'any de creació. 1900: Orfeó Mercantil de Palma ja esmentat, Orfeó Republicà Solleric i Capella de Binissalem; 1902: Societat Coral Orfeó Inquer; 1903: Orfeó del Convent de Manacor, Capella Tortell de Muro; 1904: Nova Capella de la Seu; 1905: Capella de Santa Cecília; 1907: Capella Musical Nostra Senyora de la Salut; 1909: Schola Cantorum del Seminari; 1917: Orfeó del Cercle Recreatiu de Felanitx; 1918: Orfeó de Sant Joan; 1919: Orfeó de la Casa del Poble de Palma; 1920: Orfeó Republicà de Pollença, Orfeó l'Harpa d'Inca; 1922: Orfeó Pare Aulí de Felanitx, Orfeó Republicà del Cinquè Districte de Palma; 1923: Orfeó de Sineu; 1927: Orfeó d'Alaró; 1929: Orfeó de Deià; 1931: Orfeó Republicà Federal del Tercer Districte de Palma, Orfeó del Mont de Pietat de s'Arraval de Santa Catalina; 1932: Capella Clàssica de Mallorca; 1935: Orfeó Proletari de la Casa del Poble; 1936: Orfeó Proletari de Llucmajor, Orfeó Llucmajorer, Orfeó Noguera de Sòller, Orfeó Artanenc Minerva, Orfeó Lul-lià, Cor del Cercle d'Obrers Catòlics de Santa Catalina de Palma, Orfeó de la Joventut Socialista de Palma, El Lirio Rojo (orfeó del Centre Obrer de sa Vileta). Joan Parets i Serra. *GEM*, vol. 12, pàg. 107 i 108.

43. *Boletín Oficial del Obispado de Mallorca*, 49, 1901, pàg. 117.

Sancho Nebot (1909-15), al qual va seguir mossèn Bartomeu Nigorra Barceló (1915-48), i a aquest, mossèn Bernat Julià Rosselló (1948-73) —també fou mestre de capella de la Seu— i finalment la va dirigir, a partir de 1973, mossèn Miquel Pons Melià (avui mestre de capella de la Seu). Un any després de la seva fundació (1910), la Schola Cantorum va anar en peregrinació a Roma i va cantar davant el papa Pius X la pregària «Oremus pro Pontifice». La coral estava composta per seminaristes del Seminari Major (veus greus) i del Seminari Menor (nins i, per tant, veus blanques) i com era habitual, i també era un dels objectius per la qual fou creada, com hem vist, solemnitzava les festes de la Seu de Mallorca, a més de les funcions litúrgiques del Seminari, tenint en compte que funcionava moltes vegades com a dos cors independents, sobretot pel que fa a certes funcions litúrgiques on participava solament el Seminari Major; per aquest motiu interpretava el cant gregorià i en va fer una gran difusió per tot Mallorca. Amb motiu de la campanya «Pro Seminari Nou» va cantar quasi per tots els pobles de Mallorca. El rector Bartomeu Pascual, qui després seria bisbe de Menorca, va aconseguir que un nombre de compositors importants dedicassin algunes obres al Seminari. Entre aquests compositors hi ha: el català Domingo Mas i Serracant, el pollencí Miquel Capllonch, el català Lluís Millet, el pare Miquel Ollers, mossèn Bernat Julià, que, com hem vist, en fou director, i també el pare Antoni Martorell. La Schola Cantorum es va dissoldre l'any 1973.⁴⁴

L'Escolania dels Blauets Lluc i la Schola Lucana del santuari de Lluc. Hem de distingir l'una de l'altra, encara que ambdues es complementaven quan coexistien. L'Escolania dels Blauets de Lluc és la vertadera institució coral més antiga de Mallorca i una de les més antigues d'Europa. La Schola Lucana es va crear pròpiament quan els seminaristes de la Congregació dels Sagrats Cors pujaren a continuar els estudis al santuari, aleshores aquests seminaristes, que formaven part del Seminari Major, i com a Schola (veus greus), interpretaven fonamentalment el cant gregorià en les seves funcions litúrgiques, tal com passava al Seminari Diocesà de Mallorca. En canvi, quan s'ajuntaven amb les veus blanques dels nins blauets, es formava un cor de veus mixtes per solemnitzar les festes i cantar diàriament a la litúrgia del monestir de Lluc. Aquesta Schola Lucana, que així es deia, fou fundada l'any 1941 al monestir de Lluc pel pare Miquel Ollers Fullana i va incorporar al seu repertori obres per a veus mixtes clàssiques i modernes. Durant els primers anys de la dècada de 1950, féu concerts radiofònics per Nadal i per Pasqua. En foren directors Miquel Ollers Fullana (1941-57), Pere Matas Bover (1957-59), Jaume Palou Sabater (1959-63), Rafel Juan Mestre (1963-67) i Jaume Palou Sabater (1967-68). Hi varen col·laborar altres músics mallorquins com Rafel Vich Bennàssar o Bartomeu Ballester Monserrat, i el basc Luis Urteaga Iturrioz. L'any 1968 es va dissoldre per mor del trasllat del Seminari Major de la Congregació dels Missioners dels Sagrats Cors a Madrid. Els directors d'aquesta Schola Lucana també evidentment ho foren alhora de l'Escolania de Lluc.⁴⁵

Tornant a l'Escolania, aquesta fou creada per cantar i donar culte en representació de Mallorca a la Mare de Déu de Lluc al santuari del mateix nom, on residien permanentment els escolans, i encara avui segueixen fent-ho. Les primeres notícies de la fundació del priorat de Lluc daten de l'any 1456.

Serà el 1531, en temps del prior Gabriel Vaquer, quan se'n posen les bases jurídiques, amb la butlla *Pastoralis officii*, del papa Climent VII.⁴⁶ Així, es fixà un nombre de sis blauets, a imitació

44. *Música del Seminari: Seminari Conciliar de Mallorca—III Centenari (1700-2000)*. Palma, Seminari Diocesà de Mallorca, 1999, presentació. I vegeu també *GEM*, vol. 16, pàg. 46.

45. CM (Joan Parets) / Ri J (Ricard Janer). *GEM*, vol. 16, pàg. 46 i 47.

46. Juan Mestre, Rafel. *Hojas de Lluc*, núm. 16. Lluc, 1980.

del que succeïa al monestir de Montserrat a Catalunya. Els bisbes Diego de Arnedo (1563-70) i Joan Vic i Manrique (1578-90), amb les seves visites al santuari, varen consolidar l'Escolania com a institució. Al segle XVII es reformà l'edifici dels escolars, i l'Escolania va créixer en nombre i també en qualitat de les veus i de la interpretació.

Entre els blauets compositors o intèrprets al segle XIX podem trobar, entre d'altres, Martí Solivelles, Guillem Amengual, Joan Albertí Arbona, Sebastià Parets i Joaquim Sastre Vanrell. L'any 1891 es féu càrrec del santuari la Congregació dels Missioners dels Sagrats Cors, fundada pel pare Joaquim Rosselló, i fou nomenat director de l'Escolania el pare Gabriel Miralles i Pocoví (1855-1940), que en fou director des de 1891 a 1913. També va compondre algunes obres que encara avui són cantades per l'Escolania, i el nivell de l'Escolania va pujar notòriament. Era natural de Montuïri i cofundador, juntament amb l'esmentat pare Joaquim Rosselló.

Varen continuar altres directors com el pare Miquel Cerdà i Cabanelles (1913-25); el pare Francesc Reynés i Solivellas (1925-28); el pare Josep Nicolau i Ramis (1928-34); el pare Josep Amengual i Mayrata (1934-42); el pare Miquel Ollers i Fullana (1942-57); el pare Pere Joan Matas i Bover (1957-59); el pare Jaume Palou i Sabater (1959-63); el pare Rafel Juan i Mestre (1963-67); i a partir de l'any 1967 va tornar a dirigir l'Escolania el pare Jaume Palou, que ja ho havia fet abans, després de perfeccionar els estudis musicals, sobretot composició i orgue, a Roma, on obtingué els títols respectius que ho acrediten. El pare Jaume Palou era antic blauet i fou el director musical que més anys treballà al capdavant de l'Escolania (de 1967 a 1993) des que els pares de la Congregació dels Sagrats Cors es varen fer càrrec del santuari el 1891. Amb ell l'Escolania adquirí prestigi no tan sols a Mallorca, on feren concerts pertot arreu, sinó també nacionalment i internacionalment, ja que l'Escolania fou convidada a cantar en molts d'indrets de la Península. Trobam com a més fets més representatius la participació al Festival de Música Antiga d'Elx, i les visites a Madrid, al monestir de Montserrat, etc. També actuaren a l'estranger, com a la Catedral de Westminster (Anglaterra) l'any 1971, el Festival de la Unicef celebrat a Ronda (Màlaga) el 1979, i el Festival Internacional de Teatre de Nancy (França).

A tots els concerts, a més de portar al repertori cançons religioses de polifonia i de música culta, també donaven a conèixer el repertori tradicional religiós del santuari, com també, en música profana, les cançons populars de les nostres illes.⁴⁷ Amb aquest director foren organistes del santuari de Lluç els estudiants de teologia Vicenç Juan i Rubí (n. 1945), Miquel Muñoz Peñalver (n. 1947), Pedro Jesús Ripero Urra (n. 1947) i Lorenzo Andrinal, després, a partir de l'any 1973 i fins al 1974, Arnau Reynés, qui també ho seria entre els anys 1994 i 2002. Però a partir de 1974 fins a 1994 ho tornarien a ser Vicenç Juan i Rubí i Guillem Bauzá. Fruit d'aquests anys (des de 1961) és la mostra de gravacions fetes per l'Escolania: 4 LP, 24 *singles* i nombrosos CD. L'any 1993 assumí la direcció de l'Escolania un seglar, com feia molts d'anys que no havia succeït (des d'abans de 1891, quan entrà al santuari la Congregació dels Missioners dels Sagrats Cors), aquest director fou Baltasar Bibiloni i Llabrés, que ocupà el càrrec fins a l'any 2001,⁴⁸ i a partir de llavors fins a l'actualitat és el responsable de la música de l'Escolania un altre seglar, Ricard Terrades i Calafell, i l'organista és Rafel Riera.

La Coral de la Porciúncula, anomenada Capella Seràfica de la Porciúncula, fou fundada l'any 1934 pel franciscà Rafel Ginard Amorós com a cor per solemnitzar les festes religioses del

47. GS (Gabriel Seguí). *GEM*, vol. 5. Pàg. 25-27. Vegeu també Juan Mestre, Rafel. *Hojas de Lluç*, núm. 14 i 15. Lluç, 1980.

48. Amb el director Baltasar Bibiloni, l'Escolania va dur a terme nombroses gravacions i concerts, la qual cosa demostra la gran qualitat de les veus, com també la interpretació musical.

convent de la Porciúncula (TOR), a s'Arenal, i també de Sant Francesc de Palma. A semblança de la Schola Cantorum del Seminari Diocesà i també de la Schola Lucana i l'Escolania de Lluc, estava formada per les veus blanques dels nins (estudiants del Seminari Menor) i per les veus greus dels seminaristes del Seminari Major de l'orde dels Frares Franciscans (TOR) de Mallorca. Aquesta coral estava assessorada per músics de categoria, com Joan Maria Thomàs i Rafel Vich. El seu últim director fou Jaume Genovart Font.⁴⁹ D'aquesta coral, ubicada a la Porciúncula, en va sortir cap a l'any 1965 el grup musical anomenat "Los Cuatro de Asís", que varen gravar alguns *singles* que es popularitzaren pertot arreu. Els membres eren: Antoni Mulet, Francesc Escanelles, Joaquim Tébar i Adolfo Pérez. També paral·lelament a la coral es va fundar una orquestra que acompanyava la coral i també feia concerts tota sola.

Posteriorment a la Capella Clàssica de Mallorca i com a continuació d'aquesta, Bernat Julià i Rosselló (n. 1922), músic i compositor, mestre de capella de la Seu, fundà la Capella Mallorquina l'any 1966. La Capella Mallorquina ha continuat la tasca divulgadora del cant coral arreu, encara que podríem dir que no ha dut a terme amb tanta intensitat la divulgació de les composicions d'autors mallorquins com la Capella Clàssica i la Capella de Manacor. No obstant això, hem de dir que el seu treball i esforç l'han convertida en una de les millors corals, juntament amb la Coral Universitat de les Illes Balears i Studium, de Mallorca, i ha fet concerts sobretot a Europa, a més de la Xina, Cuba, els Estats Units... A partir de l'any 2002, Bernat Julià va deixar de ser-ne el director, i actualment ho és Felipe Moreno.⁵⁰

Creiem necessari esmentar alguns grups musicals que han ajudat a difondre el nostre patrimoni popular i folklòric, entre els quals el que sobresurt és Els Valldemossa. Aquesta agrupació va sorgir cap a l'any 1959 amb el nom de Los Existencialistas de Valldemossa, i a partir de 1960 varen passar a anomenar-se Els Valldemossa. Fou membre del grup entre els anys 1964 i 1970 la cantant i actriu Margaluz, i a partir de 1970 va entrar al grup Genia Tobin. El 1978 s'hi afegí Miquel Brunet Estarellas. A més, hi varen col·laborar també Ramon Farran, Jorge Canci, Paco Ballinas, Joan Bibiloni, Pep Milán, Fernando González i Daniel Lagarde, entre d'altres. Però sens dubte el més important d'aquest grup musical és la seva dedicació a la difusió de la cançó popular en general i d'una manera especial la cançó mallorquina, sense oblidar altres estils musicals que també han tractat. Mostra de tota aquesta trajectòria és la col·lecció de discs i CD que han gravat.⁵¹ El pare dels germans que formaven el grup Els Valldemossa, Bartomeu Estaràs Lladó (1898-1984), fou un violinista autodidacte, i a principi dels anys 1920 va formar el grup musical Lamparillas i l'agrupació folklòrica Parado de Valldemossa, de la qual va ser el director, i treballà amb el guitarrista Bartomeu Calatayud en la recopilació, publicació i difusió de melodies populars que el 1934 enregistrà en dos discs.⁵²

b) Instrumentals: en primer lloc podem veure les orquestres que neixen i que també ho faran en dates posteriors, tenint en compte que la fundació d'aquestes orquestres, sobretot de cambra, implica un *feeling* constant amb l'educació musical a Mallorca, de tal manera que d'algun lloc sortien els músics que integraven aquestes agrupacions. Això vol dir que o bé hi havia algunes escoles o bé, com hem comentat abans, la gent aprenia música d'una manera privada i moltes vegades autodidacta. De totes maneres, les orquestres en general a tot l'Estat

49. CM (Joan Parets). *GEM*, vol. 3. Pàg. 114.

50. *GEM*, vol. 3. Pàg. 112.

51. CM (Joan Parets). *GEM*, vol. 18. Pàg. 25 i 26.

52. *GEM*, vol. 5. Pàg. 109.

espanyol es varen crear a principi del segle XX, i a Mallorca succeeix el mateix. Podem citar, doncs, les orquestres següents:

- Orquestra de Cambra Ciutat de Manacor (Manacor, 1976-87)
- Orquestra de Cambra de Guitarres de Mallorca (Palma, 1985)
- Orquestra de Cambra de Pollença (Pollença, 1970), fundada per Eugen Prokop (el nom original era Pollença Festival Strings). Va actuar al Festival de Pollença.
- Orquestra de Cambra de Sant Jaume (parròquia de Sant Jaume de Palma, 1944-72).
- Orquestra de Cambra Els Solistes de Mallorca, fundada per Agustí Aguiló Bordoy l'any 1983.
- Orquestra Filharmònica Balear, fundada per Josep Balaguer Vallès i Bartomeu Oliver Martí l'any 1942. Fou la primera entitat simfònica de les Balears.
- Orquestra de Cambra Pro-Art de Palma. Fundada també per Agustí Aguiló Bordoy l'any 1981. Va desaparèixer l'any 1983.
- Orquestra de Llevant. Fou fundada a Manacor amb el nom de Camerata Instrumental de Llevant pel músic Rafel Nadal i Nadal l'any 1990.
- Orquestra Simfònica de Balears Ciutat de Palma. Fou fundada a Palma amb el nom d'Orquestra Simfònica de Mallorca. Va ser creada per Josep Balaguer Vallès i Antoni Parietti, com una secció del Cercle de Belles Arts de Mallorca, i es presentà el 14 de gener de 1947 dirigida per Eak-tai Ahn. Va fer una gran tasca de difusió del gènere simfònic i va donar a conèixer, a més dels autors universals, els compositors mallorquins. L'any 1988 va ressorgir a través de la Fundació Pública de les Balears per a la Música a instàncies del Govern balear.⁵³

La banda és especialment utilitzada per tocar a l'aire lliure, per solemnitzar actes festius i populars, com també actes oficials on intervenen les autoritats. En l'actualitat, les escoles de música, que en general són municipals i depenen dels ajuntaments, segueixen alimentant els nous instrumentistes que toquen a les bandes mallorquines. Suposam que als altres indrets de tot l'Estat succeeix el mateix.

Un altre tipus d'agrupació relacionada amb les bandes són les bandes de cornetes i tambors, que es varen popularitzar a Mallorca per solemnitzar les festes populars, com la Banda de Tambors i Cornetes de Vilafranca, que provenia d'una banda sorgida en aquest poble l'any 1902 i la formaven 20 membres. Encara avui trobam moltes d'aquestes bandes de tambors i cornetes en molts de pobles. Als Països Catalans, l'any 1813 consta com la data de fundació de la primera banda de música.

53. CM (Joan Parets). *GEM*, vol. 12. Pàg. 121-123.

A Mallorca, poc temps després, l'any 1814-15, hi trobam la primera banda, que fou la de Sóller.⁵⁴ Al segle XX podem dir que quasi tots els pobles han tingut la seva orquestrina, rondalla o banda. Alguns pobles arribaren a tenir més d'una banda, com Lluçmajor, Campos i Porreres, entre d'altres. Així, Lluçmajor durant la dècada dels anys 1913-23 tenia cinc bandes.

La Guerra Civil l'any 1936 va dissoldre la gran majoria de bandes de Mallorca. L'única banda amb músics professionals que va aparèixer, molt posteriorment dins el segle XX, fou la Banda Municipal de Palma, que, com molt bé diu el seu nom, és municipal i està organitzada i patrocinada per l'Ajuntament de Palma, ja que els membres són músics professionals que han entrat a formar part de la banda per concurs oposició, de tal manera que tots ells són funcionaris de l'Ajuntament de Palma. Aquesta banda nasqué l'any 1966 per iniciativa del batlle Màxim Alomar Josa.⁵⁵

4. MÚSICS I COMPOSITORS

A Mallorca, afortunadament i a pesar de la dificultat de comunicació que tenim amb la resta del país, hi trobam un bon grapat de compositors representatius del nacionalisme, com hem comentat ja anteriorment, i d'altres d'un nacionalisme més universal. Autors com Antoni Noguera i Balaguer (1860-1904), Antoni Torrandell i Jaume (1881-1963), Baltasar Samper i Marquès (1888-1966), Miquel Capllonch i Rotger (1861-1935), fill il·lustre de Pollença i un dels compositors mallorquins que, com hem vist, juntament amb altres, s'establiren a l'estranger, ell ho va fer a Alemanya, on va publicar una sèrie d'obres per a piano. Entre d'altres trobam la famosa marxa pontifical per a orgue que va dedicar al bisbe Campins; també fou professor del conegut pianista Arthur Rubinstein,⁵⁶ concertista de fama mundial, que va fer un concert al Teatre Principal de Palma amb una gran assistència de públic (l'havia de fer a l'Associació de Cultura Musical, que era un local molt més petit),⁵⁷ Joan M. Thomàs i Sabater (1896-1966) (vegeu la seva biografia i un comentari més endavant), Jaume Mas i Porcel (1909-1993), Josep Massot i Planes (1876-1943), Josep Balaguer i Vallès (1869-1951), Bernat Salas i Seguí (1874-1932), organista de la Seu i compositor, Miquel Negre i Nadal (1884-1932), músic pianista, Matilde Colom i Marí (n. 1915), compositora, Antoni Pol i Juan (1875-1933), folklorista i músic, Rafel Vich i Bennàssar (1893-1945) organista de la Seu i compositor, Bartomeu Vich i Bennàsser (1862-1938), Andreu Gelabert i Cano (1873-1939), Antoni Josep Pont i Llodrà (1852-1931), compositor i folklorista..., i ja més recents: Miquel Ollers i Fullana (1906-1966), compositor i director de l'Escolania de Lluc, Rafel Juan i Mestre (1908-1989), compositor i director de l'Escolania de Lluc, Bartomeu Oliver i Martí (1895-1984), compositor que utilitza un llenguatge molt personal, Mas Porcel (1909-1993), compositor que va publicar bastants obres

54. A continuació anomenam la majoria de bandes de Mallorca amb l'any en què varen ser creades: Felanitx (1820-1823), Porreres, La Filharmònica (1856), Sineu (1856), Andratx (1857), Petra (1860), Manacor (1862-65), Pollença (1865), Calvià (1868), Montuïri (1882), Lluçmajor (1884), Inca (1885), Sant Llorenç (1889), Alcúdia (1892), Santa Maria del Camí (1897), i a final del segle XIX trobam les de Campos, Capdepera, Esporles, Inca, Selva... A Palma consten: la banda del Regimiento de Mallorca (1865), del Regimiento de la Reina (1865), la Municipal (1879), la del Regimiento de Tetuán (1880), La Palmesana (1894), La Aldeana (1894), la del Regimiento de Infantería Regional de Baleares nº 1 (1896), La Mallorquina (1889), etc. *GEM*, vol. 1. Pàg. 386-391. I també Thomàs i Sabater, Joan M. i Parets i Serra, Joan. *Breu història musical de les Illes Balears*. Palma, col·lecció Música núm. 1 (Consell de Mallorca), 1989, pàg. 15 i 16.

55. Estelrich i Massutí, Pere. *La Banda Municipal de Palma: 25 anys*. Palma, Ajuntament de Palma, 1991, pàg. 15.

56. Recordam aquí, com hem vist, que l'any 1932 tornarà a fer un concert amb motiu del segon Festival Chopin, organitzat i dirigit per Joan M. Thomàs.

57. Parets i Serra, Joan. «Cronologia musical de Mallorca 1930-1939. Apunts per a una història de la música de Mallorca». Randa, 15. Llengua i Cultura de Mallorca i de Florida.

de caire popular o basades en la música popular autòctona, Antoni Matheu i Mulet (1933-1984), organista i compositor, Jaume Palou i Sabater (1922-2002), organista, compositor i director de l'Escolania de Lluc, Antoni Mulet (1943), Romà Alís (1931), Antoni Caimari (1943), fundador d'ACA,⁵⁸ Antoni Martorell i Bernat Julià, a més de Xavier Carbonell, Artigues, Prohens..., configuren el que hem anomenat l'escola de música mallorquina.⁵⁹ És veritat que uns més que els altres han tengut una dedicació i composició musical més profunda, i d'altres s'han dedicat exclusivament a un instrument, com és el cas, per exemple, dels pianistes i professors Francesc Capllonch i Miteau (pianista i fill de Miquel Capllonch i Rotger), Jaume Roig, Joan Moll..., però tots ells d'una manera o altra han inclòs dins la seva trajectòria professional l'estimació per la nostra música tradicional i popular. Antoni Noguera i Balaguer fou el pare del nostre nacionalisme musical (com ja hem vist) i, per tant, gran entusiasta i investigador del nostre folklore musical. Músic, compositor i musicòleg, va néixer a Ciutat de Mallorca l'any 1858 i morí el 1904. Fou, a més de músic, compositor i musicògraf, crític musical. El seu pare era Honorat Noguera i Aulí (1822-1890), molt conegut per la composició d'una cançó de bressol mallorquina que ha esdevingut popular al llarg dels anys i que és l'exemple clar que una cançó creada per un autor conegut, el poble l'ha feta seva i, consegüentment, es pot parlar ja d'una cançó popular: «Vou, verí, vou». Fou alumne, com hem dit, de Guillem Massot i gran amic i seguidor de Felip Pedrell, a més d'alumne. És el primer estudiós del nostre folklore musical, i com a conseqüència de l'amistat amb Pedrell, va col·laborar, a través de la seva recol·lecció i investigació de la nostra cançó popular, amb el cançoner d'aquest, participant-hi amb les nostres cançons. Part del resultat de la seva recerca es troba publicada a *Memoria sobre cantos, bailes y tocatas populares de la isla de Mallorca*,⁶⁰ que fou premiat a Barcelona l'any 1893. Fou cofundador, com ja hem vist, de la Capella de Manacor l'any 1887 juntament amb mossèn Antoni Pont, i com a crític musical els seus treballs estan recollits en un volum titulat *Ensayos de crítica musical*, publicat l'any 1908.⁶¹ Va publicar la *Misa de coro* del seu oncle Joan Aulí, precedida d'un comentari biogràfic, i com a compositor trobam els següents títols: «La Balanguera» o «Fill d'ànima», basat en un poema de Joan Alcover. També va musicar un poema de Gabriel Alomar i Villalonga: «La sesta». De Miquel del Sants Oliver va posar música a «Hivernenca» i «Himne de la Capella de Manacor». A més de tot això, féu transcripcions i arranjaments de cançons populars i creà composicions basades en danses i melodies populars. Per a piano va escriure una sèrie de suites: *Mémoires Populaires Espagnoles, Îles Baléares*, i *Trois danses sur des airs populaires de l'île de Majorque*, que inclou «Festa».⁶²

Un altre dels músics i compositors que cal comentar és Baltasar Samper i Marquès, nascut a Palma l'any 1888 i mort a Mèxic l'any 1966. El músic Samper va alternar el seu treball entre la música i la musicologia. Com a compositor va formar part del grup de compositors catalans anomenat Grup dels Vuit: Mompou, Gerhard, Lamote-Grignon, Grau, Toldrà, Blancafort i Sibert-Camins. Per mor de la Guerra Civil va estar primer a França i després es va exiliar a Mèxic,

58. Àrea de Creació Acústica que divulga principalment la música contemporània.

59. Aviñoa, Xosé. *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear, vol. IV, Del Modernisme a la Guerra Civil*. Barcelona, Edicions 62, 2000, pàg. 250-253, i també Cureses, Marta, «La creació musical. Escoles i tendències». Volum V, De la postguerra als nostres dies, pàg. 246-250, a més, vegeu també Parets, Joan; Estelrich, Pere i Massot, Biel. *Compositors de les Illes Balears*. Pollença, El Gall Editor, 2000.

60. Noguera, Antoni. *Memoria sobre cantos, bailes y tocatas populares de la isla de Mallorca*. Barcelona, Tipografia de Víctor Berdós i Feliu, 1893.

61. Noguera, Antoni. *Ensayos de crítica musical*. Palma, J. Tous, 1908.

62. Parets i Serra, Joan. «Antoni Noguera, obres i bibliografia». *Revista Madrigal*, núm. 1 (VIU, 1983). També Company, Joan, a la mateixa revista «Antoni Noguera». Vegeu GEM, vol. 11. Pàg. 375 i 376. Vegeu (RPC, Bover-Parets, Bibliografia). Alcover, Joan. BSAL, 16, 1916, pàg. 120-123. També Parets, Joan; Estelrich, Pere i Massot, Biel. *Compositors de les Illes Balears*. Pollença, El Gall Editor, 2000, pàg. 120 i 121.

però les obres més importants les va compondre a Mallorca i a Barcelona: *Concert per a piano i orquestra*, *Variacions per a piano* i sobretot la suite simfònica *Cançons i danses de l'illa de Mallorca*, que fou interpretada al Festival Chopin (festes oficials) el maig de l'any 1931; el primer dia de juny del mateix any a la Sala Mozart de Barcelona, hi va haver la primera actuació de CIC - Compositors Independents de Catalunya i, amb l'organització de l'Associació de Música da Camera, secció: Audicions Íntimes, Baltasar Samper va estrenar «Ritual de pagesia» per a piano i «Cançó de taverna» per a cant i piano, amb lletra de Josep Maria de Sagarra. Aquesta mateixa obra, «Ritual de pagesia», es va interpretar a Mallorca el desembre de l'any 1935 i fou transformada per l'autor en una obra per a orquestra i piano i estrenada. Com a teòric de la música, Samper va col·laborar habitualment a *La Publicidad*, *Mirador* i a Ràdio Associació de Catalunya. Ja a l'exili a Mèxic, va realitzar investigacions musicològiques a l'Institut de Belles Arts de Mèxic d'una manera rigorosa i científica. Fou amic de Joan Maria Thomàs i també del mestre Ramon Morey, que col·laborà amb ell en les tasques de l'estudi etnomusicològic de la nostra cançó popular, tal com ell mateix descriu al seu llibre *Estudis sobre la cançó popular*.⁶³

La Guerra Civil el va obligar a exiliar-se, i el 1939 es va refugiar a França. Després la Segona Guerra Mundial el va obligar a traslladar-se a Mèxic l'any 1942, i d'allà ja no tornaria. Va formar una família nova i es va casar amb la seva antiga alumna de piano Dolors Porta, mallorquina i col·laboradora com ell de l'Obra del Cançoner Popular de Catalunya.⁶⁴ Un dels treballs més importants de la seva vida és la faceta d'investigador i musicòleg, en aquest sentit ja hem comentat que va formar part de l'Obra del Cançoner de Catalunya i en fou membre actiu, treballant juntament amb Ramon Morey, ja esmentat; així el 2 de febrer de 1924, segons el Dietari de l'Obra, fou «feta la presentació dels nous treballadors, que són: En Baltasar Samper, crític musical de *La Publicitat* i en Josep M. Casa, de les Oficines Lexicogràfiques de l'Institut d'Estudis Catalans».⁶⁵ Ell mateix ens parla en aquest llibre de les «Normas generales para la recopilación de canciones», a més de les missions d'investigació com a feina de camp del cançoner català.

Abans de començar la col·laboració al cançoner català, el 18 de maig de 1923, el seu amic Miquel Ferrà (bibliotecari a la Universitat i director de la Residència d'Estudiants de Barcelona), escrivia a la poetessa Maria-Antònia Salvà per explicar-li que havia estat amb Baltasar Samper als Pirineus, a Castellar de n'Huch (*sic*) a cercar cançons. Allà varen trobar una variant de la cançó «A la ciutat de Nàpols». A més, fa ressaltar en aquesta carta que han trobat un vertader agre allà dalt.⁶⁶ Continua Josep Massot relatant que el dia 1 d'agost de 1924 Samper i Ferrà signaven a Barcelona l'Ordenació de missions del Cançoner Popular de Catalunya. Aquestes missions seran trameses per les contrades catalanes per a la recol·lecció de cançons populars, i seran regides per les següents «ordinacions»: en primer lloc, «La tasca de la Missió enclourà: a) la tonada musical, b) la lletra, c) els complements folklòrics de cada cas, i en casos determinats, a més: d) la impressió fonogràfica de la cançó, e) la fotografia dels cantaires».⁶⁷

63. «Haviem arribat amb el meu bon company Ramon Morey a Manacor i, començada la tasca de recollida de cançons, que se'ns presentava ben profitosa...», Samper, Baltasar. *Estudis sobre la cançó popular*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, 1994, pàg. 31.

64. *Ibidem* (introducció de Josep Massot), pàg. 6.

65. *Ibidem* (introducció de Josep Massot), pàg. 7.

66. *Ibidem* (introducció de Josep Massot), pàg. 12.

67. *Ibidem* (introducció de Josep Massot), pàg. 13.

Baltasar Samper va conèixer Antoni Noguera, el primer folklorista com ell l'anomena; posteriorment també va conèixer el mestre Felip Pedrell estant ja a Barcelona, i amb ell es va tornar a repetir la memòria d'Antoni Noguera que, com sabem, havia estat col·laborador de Felip Pedrell al seu Cançoner d'Espanya. A Barcelona va col·laborar amb el mestre Granados, que havia estat el seu guia en els estudis de piano, com Baltasar Samper expressa personalment.⁶⁸

Joan M. Thomàs és un dels músics que hem cregut important fer ressaltar per la seva composició. Va néixer a Palma el dia 7 de desembre de 1886. Estant en el seminari, i per indicació del bisbe Campins, va anar cada setmana a Barcelona per estudiar orgue, harmonia i contrapunt, i també música religiosa amb un dels compositors catalans importants d'aquella època, Joaquim Mas i Serracant. A 17 anys era organista auxiliar de la Catedral de Mallorca. Més tard va estudiar orgue a París amb Jean Huré, musicòleg i organista de Sant Agustí de París. El 1922 inicià la seva tasca com a crític i comentarista musical, col·laborant amb importants revistes espanyoles i de l'estranger com: *Ritmo*, *Tesoro Sacro Musical*, *Música Sacro-Hispana* de Madrid; *Revista Musical Catalana*, *Revista Parroquial de Música Sagrada* de Barcelona, *The Chesterian*, *The Organ*, *Musical Opinion* de Londres, *La Revue Musicale* de París, *Melos* de Berlín, *Muzyka* de Varsòvia, *The Musical Digest* i *Musical Courier* de Nova York... i també col·laborà en la redacció del *Diccionario de la música* de l'editorial Labor, on va fer una aportació important sobre la música a les Balears. Com a escriptor va firmar el llibre *Manuel de Falla en la isla*, editat per Sa Nostra (Caixa de Balears) a Palma el 1996.

Va crear diverses associacions, entre les quals sobresurten l'Associació de Cultura Musical, que depenia de Madrid, des d'on enviaven concertistes a totes les delegacions; l'Associació Bach per a la Música Antiga i Contemporània l'any 1926, amb l'objectiu de donar a conèixer i divulgar l'obra musical antiga i contemporània, però en realitat va donar a conèixer tot tipus de música, incidint sobretot en els compositors contemporanis (Debussy, Ravel, Stravinsky...); per commemorar el gran pianista que va viure a Valldemossa Fryderyk Chopin, va fundar l'any 1930 el Comitè pro Chopin a Mallorca, del qual fou el director, i organitzava anualment el Festival Chopin. Aquests festivals foren molt importants a Mallorca, perquè cada any hi participaven grans concertistes i, a més, era una manera de donar a conèixer el món musical mallorquí, així podem trobar mostres importants de les composicions d'autors mallorquins. Entre d'altres fites d'aquest Festival Chopin podem dir que entre el 16 i el 18 de maig de l'any 1931 es va interpretar la suite simfònica *Cançons i danses de l'illa de Mallorca* de Baltasar Samper i Marquès; al festival de l'any següent (4 de maig de 1932) va inaugurar el Festival Chopin al Teatre Principal el pianista Arthur Rubinstein. El mateix any va deixar de ser el representant de Catalunya a l'Anuari i publicacions del *Musical Digest* de Nova York (1925-1930).⁶⁹ Com a concertista d'orgue va actuar a València, París, Barcelona..., i fou organista de 1929 a 1931 de Domus Artis: va oferir a Mallorca les primeres audicions d'orgue de J. S. Bach, a la Catedral de Mallorca. També va interpretar el gran mestre alemany J. S. Bach, que per primera vegada s'escoltava a l'illa, com hem dit.

Igualment va donar a conèixer altres compositors d'orgue com Cèsar Frank i F. Mendelssohn. Però la seva gran obra va ser la fundació de la Capella Clàssica de Mallorca l'any 1931. L'any 1934 era professor interí del Conservatori de Música i Declamació de les Balears de les assignatures Solfeig, Harmonia i Nocions de Cant, i un any més tard, quan aquest conservatori

68. *Ibidem*, pàg. 30.

69. Parets, Joan. «Cronologia musical de Mallorca 1930-1939. Apunts per a una història de la música de Mallorca». *Randa*, 15. Llengua i Cultura de Mallorca i de Florida. 1934.

fou creat pel Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, hi entrà com a professor permanent amb classes d'Estètica i Història de la Música, i arribà a ser director d'aquest centre quan va morir Antoni Sancho. També l'any 1936, al mes d'abril, va presentar una comunicació al III Congrés de la SIM (Societat Internacional de Musicologia), celebrat a Barcelona conjuntament amb el XIV Congrés de la SIMC (Societat Internacional de Música Contemporània). En aquest congrés, la presentació de la comunicació era dins la secció d'orgue, i es titulava: «Jordi Bosch, le plus grand facteur espagnol d'orgues du XVIIIème siècle».⁷⁰ En els premis Ciudad de Palma de 1961, Thomàs va aconseguir el premi Antonio Noguera de Música, amb la composició titulada «Jovellanos en Bellver», que forma part d'un dels moviments de la seva àmplia obra musical per als Festivals de Bellver que ell va crear (1953-1956). Per Decret del Ministeri d'Educació i Ciència amb data del primer d'abril de 1966, Thomàs ingressà a l'Orden Civil de Alfonso el Sabio, «con la categoría de Encomienda con Placa».⁷¹ Abans, l'any 1932, havia ingressat com a acadèmic numerari a l'Acadèmia Provincial de Belles Arts de Sant Sebastià de Palma.

Com a compositor el seu estil és una mescla d'impressionisme, neoromanticisme i nacionalisme, tenint en compte la influència dels músics contemporanis dels quals ell degué estudiar i conèixer l'obra: Bela Bartok, Paul Hindemith, Olivier Messiaen. Podem veure la influència de la música popular en la seva obra, així, per exemple trobam l'obra instrumental composta el mes de desembre de 1936 «Bolero del diablo» i que segons el manuscrit es deia «Bolero bárbaro», que és una virtuosa obra pianística on desenvolupa el tema del bolero mallorquí. No podem oblidar, com ja hem comentat parlant de la vida de Falla, la seva amistat amb aquest gran músic espanyol, al qual ell va dedicar el llibre *Falla en la isla* ja esmentat. A l'obra *Mensaje a Falla*, Thomàs fa un homenatge al seu amic, en una obra lànguida i expressiva amb les idees musicals sobre el tema popular mallorquí de «Sa ximbomba».

L'obra organística mostra la gran imaginació del mestre Thomàs, i moltes vegades amb l'aroma de melodies populars. Però sens dubte les composicions corals són la major part de la seva obra, tenint en compte que ell fou el creador i director de la Capella, i aquesta li feia d'instrument per poder interpretar, entre d'altres, les seves pròpies obres. Es tracta fonamentalment d'obra religiosa, misses, harmonitzacions com «S'estrella de s'auga» de Tortell a 5 veus mixtes i «Tres cançons populars mallorquines»..., «Cantata brevis de Sancta Maria», «Partita Super Salve Regina»... formen part del gran repertori coral molt difícil i complex d'interpretar per les seves atrevides harmonies, a més de l'àmbit de les veus.

Podem dir sense por d'equivocar-nos que aquests dos darrers compositors esmentats, Baltasar Samper i Joan M. Thomàs, pertanyen al que anomenam segon nacionalisme musical, tal com afirma Joan Company.⁷²

5. LA MÚSICA A L'ESGLÉSIA

Distingirem en primer lloc la música que es feia a les esglésies de la Part Forana, al Seminari Diocesà (major i menor), a la Porciúncula (Seminari dels Franciscans a s'Arenal, Palma), al

70. Revista *Philharmonia*. Ciutat de Mallorca (3-4), vol. III, juny-juliol, 1936.

71. Arxiu personal de Joan M. Thomàs, cedit a la Universitat de les Illes Balears.

72. Company Florit, Joan. «Música». *Cent anys d'història de les Balears*. Palma, Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat de Balears, 1982, pàg. 211.

monestir (santuari) de Lluc, on hi havia seminari menor i seminari major i en darrer lloc a la Catedral de Mallorca (des de la creació del Seminari, s'encarregava de solemnitzar la música a la Catedral), malgrat això, a partir de la creació de la Capella Mallorquina de mossèn Bernat Julià l'any 1966,⁷³ aquesta també participava a la Seu a les grans solemnitats. També és cert que, a més de les corals esmentades, la gran majoria de les esglésies disposaven d'un cor parroquial, i molts es convertiren en corals federades. Així, en quasi cada poble hi trobam un grup de persones que, voluntàriament dirigides per algun músic del poble, acudia a l'església per participar en la coral parroquial; aquests cors o corals estaven formats per persones adultes (solament homes i nins, perquè les dones o al·lotes no tenien accés al cor de l'església); la seva funció era cantar a les festes litúrgiques de l'any: Nadal, Setmana Santa, el Corpus, etc., sense oblidar les misses pels difunts (anomenades funerals), a més de cantar cada diumenge a la missa solemne anomenada col·loquialment ofici, però el que principalment cantaven, sobretot els homes, era el cant gregorià —en llatí, naturalment—, preparant cada setmana (el dia abans, és a dir, el dissabte, o algun altre dia) els cants d'entrada, els salms... Serà a partir de l'any 1964 quan, amb el Concili Vaticà II, les al·lotes i dones podran pujar al cor de l'església i participar en el cor parroquial ajuntant-se als cors existents. Encara avui, podem trobar en molts d'indrets aquests cors parroquials. Però també l'organista feia una tasca important, ja que ajudava a solemnitzar totes aquestes funcions litúrgiques.

S'ha de tenir en compte que a principi de segle cada parròquia tenia el seu propi organista. A Petra (Mallorca), hi trobam per exemple el que anomenen i coneixen encara com «ses Quarterades de l'Orgue»; el d'aquest poble és un dels orgues més antics de Mallorca, ja que el 1577 es va fundar el benefici de l'orgue, amb la dotació corresponent que provenia de les quarterades abans esmentades, i permetia poder pagar aquesta figura indispensable en les celebracions litúrgiques.⁷⁴

Per tant, a les parròquies de principi de segle hi trobam: el rector, el vicari, l'escolà, el manxador, l'organista i el cor parroquial, amb el seu director (en el cas de la Catedral era el mestre de capella). El rector i el vicari rebien un sou oficial de l'Església, en canvi a l'escolà i l'organista els gratificava la pròpia parròquia. En general es tractava de persones que tenien el seu propi ofici, i que, a més, participaven a la parròquia amb aquests serveis. Podem trobar documents que ens revelen l'autenticitat del que comentam, i en moltes parròquies en aquesta època s'interpretaven misses a veus mixtes: eren molt conegudes les de Lorenzo Perossi, a més de la missa de difunts d'aquest mateix autor italià.

La missió del director (i moltes vegades organista), a més de dirigir el cor, també era ensenyar i preparar el cant gregorià que cantaven els homes i nins del cor parroquial. Quasi sempre es tractava de fer aprendre tots aquests cants que eren diferents per a cada diumenge de l'any: *introitus, gradualis, ofertorius, communitio, post-communitio, final*. Els cants ordinaris de la missa eren cantats per tot el poble conjuntament amb el cor parroquial i el/els celebrant/s, com per exemple la *Missa de Angelis*, els himnes *Pange Lingua*... A més de tot això, el responsable del cor era l'encarregat de cercar un nin o nina per ensenyar-li el cant de la Sibil·la i el de l'àngel, que són tradicionals a Mallorca a les matines de Nadal.

73. GEM, vol. 3. Pàg. 112.

74. Aquest benefici de l'orgue era usual treure'l, com en el cas de Petra, d'algunes terres, i altres vegades el pagava l'Ajuntament.

6. ORGUES I ORGANISTES

Ja hem comentat que cada poble a Mallorca disposava d'un organista i d'un cor parroquial, per aquest motiu podem deduir sense dubtes que quasi cada església de Mallorca disposa d'un orgue de tubs. Aquest precisament és el gran patrimoni artístic musical que ens ha donat a conèixer per tot Europa. Mallorca és el país del món que en quantitat i qualitat disposa d'un major nombre d'aquests instruments, vertaders eixos musicals d'aquests temples, ja que no era imaginable la litúrgia sense la música d'orgue.⁷⁵ A més, a les grans esglésies i catedrals, quin instrument era capaç d'omplir de sonoritat tot el recinte? L'orgue és el rei dels instruments, i l'anomenen així no per capritx, sinó per evidència. La composició de l'instrument s'ha anat ampliant al llarg de la història, i s'ha dotat d'una força sonora inigualable. Solament una orquestra de molts de músics era comparable a la sonoritat i majestuositat de l'orgue. Així Mallorca, al segle XIV, ja disposava dels primers instruments, que evidentment eren més petits, també perquè ocupaven un lloc més reduït; aquesta característica és específica d'aquest instrument, ja que cada un dels orgues està pensat per a l'espai que ha d'ocupar i ha d'omplir de so. Coneixem en part la introducció de l'orgue a Mallorca, i creiem interessant reproduir-la per donar una visió de la importància d'aquest instrument a les Illes Balears i en particular a Mallorca.⁷⁶ Un dels altres motius per justificar la comunicació sobre els orgues de les Balears presentada a Madrid pel qui subscriu, és que aquest instrument forma part de la història de la música a Mallorca i ha ajudat a la composició d'un bon grapat d'obres musicals al llarg de la nostra història per diversos compositors, entre ells el pare Antoni Martorell, que és organista, a més de compositor, mossèn Bernat Julià, el pare Jaume Palou, mossèn Joan M. Thomàs, mossèn Antoni Matheu...

Sabem que els bizantins varen introduir l'orgue a Europa al segle VIII; segons les darreres investigacions de J. M. Arrizabalaga, pareix que l'orgue va entrar a la península Ibèrica a través del califat de Còrdova. Tant els bizantins com els àrabs varen dominar Mallorca i, per tant, hi pogueren dur l'instrument, encara que no en tenim constància.

El primer orgue del qual tenim referència data de l'any 1313 i estava ubicat a la capella del palau de l'Almudaina. A la Seu ja ens consta un orgue l'any 1328, i a Pollença n'apareix un, propietat particular de mossèn Vicenç Ferrer, l'any 1391. Aquests orgues eren sempre positius. L'orgue gros tal com avui el coneixem comença amb l'orgue gòtic de la Seu de 1477. A partir d'aquesta data comença l'aparició massiva d'instruments.

A Mallorca trobam dos tipus d'orgues: el d'alguns teclats amb cadireta, ubicat en un costat de la nau sobre un portal o una capella baixa, i l'orgue de cor, amb un sol teclat i ubicat al centre de la barana.

El primer tipus presenta les característiques següents:

- L'orgue major sol tenir 2 flautats de 8'.⁷⁷

75. Tal com es fa encara actualment a la litúrgia luterana, en què l'organista és figura indispensable tal com ho és el celebrant.

76. Parets, Joan; Mulet, Antoni; Reynés, Pere i Reynés, Arnau. «Inventario de los órganos históricos y actuales de las Islas Baleares». *Actas del Primer Congreso de Órgano de España*. Ministerio de Cultura, Madrid, 1985.

77. Els nombres amb un apòstrof al costat que acompanyen els jocs fan referència als peus (mesura anglesa) d'alçada dels tubs, que segons aquesta alçada fan una nota o una altra, però fonamentades, les notes, en l'escala dels sons harmònics.

- Fraccionament del ple en múltiples registres o tiradors.
- Jocs de batalla afegits a final del segle XVIII o principi del XIX.
- Les cadiretes són de 4' fins a final del XVIII.
- El segon tipus té les característiques següents:
 - El flautat sol començar a la façana en F o G.
 - La llengüeteria es redueix a un sol joc de baixons-clarins afegit posteriorment per substituir les antigues regalies.
 - El teclat està situat a la part interior del cor.

Els teclats d'octava curta es construïren a Mallorca fins a final del segle XVIII, i es conserven encara en molts d'aquests instruments.

La partició castellana (entre c'/cs') s'introduí a Mallorca a la segona meitat del XVII i va continuar emprant-se fins a meitat del segle XIX.

Els orgueners mallorquins més representatius són:

Els de la família Caimari, especialment els germans Damià i Sebastià, que varen treballar a final del segle XVII i principi del XVIII.

Els de la família Bosch, especialment l'últim representant, Jordi Bosch (1739-1800), que construí l'orgue de la capella del Palau Reial de Madrid, va ser nomenat orguener reial per Carles III, i posteriorment també va construir l'orgue de la Catedral de Sevilla, malauradament avui desaparegut, perquè va caure la volta de la capella on estava ubicat. A pesar de tot, de Jordi Bosch a Mallorca es conserven alguns orgues, entre els quals l'orgue de la parròquia de Santanyí.

Gabriel Thomàs seguí la tradició de la família Bosch, i al segle XIX apareixen Antoni Portell, pare i fill, que construïren sobretot orgues petits. A final del segle XIX i principi del XX treballà Julià Munar, que construí o modificà alguns instruments amb una tendència ja romàntica. La cadena d'orgueners mallorquins es trenca amb la família Cardell, ja en decadència.

L'orgue romàntic pròpiament dit s'introduí a la primera dècada del segle XX amb alguns instruments de Lope Alberdí, i a partir de la segona dècada, amb els orgues pneumàtics de procedència basca. La tornada a l'orgue mecànic està representada per Gerhard Grenzing, Gabriel Blancafort i Pere Reynés.⁷⁸

En l'actualitat pareix que hi ha ja una consciència respecte a la restauració i conservació del nostre patrimoni organístic a Mallorca, i també a la resta d'illes. Així i tot, volem fer ressaltar la importància de salvaguardar els orgues de la nostra comunitat autònoma de restauracions o reconstruccions incompetents en mans de gent inexperta que per desgràcia s'han fet en alguns instruments. En altres casos, per l'abandó en què es troba l'orgue, han anat desapareixent

78. Reynés i Florit, Arnau i Fiol i Tornila, Pere. *Orgues i música a Muro*. Muro, Ajuntament de Muro, 1994. Pàg. 22-26.

tubs, teclats, o altres elements importants de l'instrument. Per això suggerim als responsables, com els rectors, vicaris, organistes, comissions creades per fer-ne restauracions, patrocinadors de restauracions o reconstruccions d'orgues..., que vigilin aquest patrimoni, encara que es trobi en mal estat, i en el cas d'una restauració o reconstrucció, que no es conformin amb l'opinió d'un orguener o un organista, sinó que en demanin d'altres.⁷⁹

Pel que fa als organistes més importants que figuren al llarg del segle XX, caldria esmentar sobretot els que exercien com a tals als llocs més emblemàtics de Mallorca, és a dir, la Seu, la basílica de Sant Francesc, el santuari de Lluc i també la Porciúncula, l'església actual de la qual fou projectada i construïda pel famós arquitecte mallorquí Josep Ferragut Pou entre els anys 1964 i 1968, i l'orgue de tubs que més tard s'hi instal·laria (1984) fou construït per l'orguener Gabriel Blancafort i inaugurat per l'organista Arnau Reynés, la qual cosa implica que abans d'aquest any 1984, hi havia un orgue electrònic, ja que precisament els anys en què fou construïda la nova església hi havia la moda dels orgues electrònics, que havien anat imposant-se en molts d'indrets de Mallorca.

Podem esmentar altres organistes d'esglésies importants, sobretot de Palma, com Sant Nicolau, el Socors, Santa Eulàlia i la Seu. Entre d'altres, el murer Miquel Tortell i Simó (1802-1868), que fou famós compositor⁸⁰ i organista de la Seu; Joan Albertí i Arbona (1850-1916) fou organista de la parròquia de Sant Miquel de Palma i també de Sóller; Miquel Cardell i Thomàs (1855-1946), organista de la parròquia de Lluçmajor; Bartomeu Vich i Bennàssar (1863-1938), que, a més de mestre de música de l'Escolania de Lluc fou després organista de Felanitx; Joaquim Engroñat i Estarellas (1867-1930), que fou compositor i organista de la parròquia de Sant Miquel de Palma i després també ho va ser de la Seu; Melcior Massot i Planes (1870-1953), fill de Guillem Massot i germà de Josep Massot, com a fet important cal fer ressaltar que va estudiar amb Pedrell, i fou organista de Santa Eulàlia (Palma) fins que va morir; Rafel Cortès i Aguiló (1875-1932) va ser organista de Sant Miquel i de Sant Jaume, ambdues parròquies de Palma; Bernat Salas i Seguí (1874-1932), compositor i organista de la Seu; Rafel Vich Bennàssar (1893-1945) fou alumne de Pedrell i de Josep Massot i organista de la Seu; Joan M. Thomàs i Sabater (1898-1966), fundador de la Capella Clàssica i organista, primer auxiliar i després suplent, de la Seu. Com a organista va estudiar a França i va fer-hi concerts. Julià Samper i Marquès (1898-1979), organista de la Seu juntament amb Bartomeu Ballester i Montserrat (1900-1993), també compositor i organista de la basílica del Pilar a Saragossa, va fer concerts per Europa; Bernat Julià i Rosselló (1922), més compositor que organista, fou mestre de capella de la Seu i fundador de la Capella Mallorquina. Antoni Martorell i Miralles (1913), compositor i organista; Jaume Palou i Sabater (1922-2002), compositor i director de l'Escolania de Lluc, també en va ser organista. Antoni Matheu i Mulet (1933-1984) va estudiar orgue amb Montserrat Torrent i va fer concerts per tot Espanya i a França i fou organista de la Seu, a més de professor d'orgue del Conservatori Professional de les Illes Balears. Francesc Batle i Pons (1933), compositor i organista; Bartomeu Veny i Vidal (1940), compositor i organista de la Seu, a més, ha estat professor d'orgue del Conservatori Professional de les Illes Balears. Vicenç Juan i Rubí (1945), compositor i organista. També podem esmentar, entre d'altres, Pere Reynés i Florit (1951), orguener i organista de Campanet; Arnau Reynés i Florit (1954) ha estat organista de l'Escolania de Lluc i actualment és organista de la basílica de Sant

79. Igualment volem agrair les subvencions que es donen i s'han donat des del Consell Insular de Mallorca, així com molts d'ajuntaments que s'han fet càrrec de les despeses de la restauració i reconstrucció del nostre patrimoni organístic, i esperam que es continuarà en aquesta línia, ja que pel gran cost d'aquestes feines, és l'única manera de poder aconseguir veure totalment restaurat i recuperat aquest patrimoni organístic, tan important a les nostres illes. (Vegeu l'apèndix núm. 1.)

80. Entre les seves composicions la més coneguda és «S'estrella de s'aua», que s'ha popularitzat, a més del conegut *Te Deum* que encara es canta anualment per les festes dels moros i cristians a Pollença.

Francesc de Palma; Bartomeu Mut, organista del monestir de Santa Magdalena de Palma i de la parròquia de Santa Creu; Miquel Bennàsser, organista de les parròquies de sa Pobla i d'Alaró; Rafel Riera, organista de l'Escolania de Lluc; Bartomeu Manresa, organista del convent d'Inca...⁸¹ Alguns d'aquests organistes ja han estat comentats abans, per mor que molts d'ells, a més d'organistes, han estat directors i/o fundadors de corals.

7. LA MÚSICA POPULAR I EL FOLKLORE

És evident que no pretenem fer un estudi exhaustiu de la música popular i el folklore de Mallorca, no obstant això, dedicam una part d'aquest treball a l'estudi tècnic de la cançó popular, que podem veure més endavant. Però creiem interessant definir i perfilar una mica la nostra música i el folklore popular, comentant les persones que de veres varen investigar i treballar incansablement en la recol·lecció d'aquestes cançons, ja que sense el seu treball avui hauríem de parlar d'un vertader tresor perdut irremeiablement.

La cançó popular és l'ànima musical del poble, perquè forma part d'ell. És la saba que alimenta l'arbre, en aquest cas alimenta la nostra cultura i tradició de poble. Hom sap les característiques de la música popular en general, característiques que tots els musicòlegs, etnomusicòlegs, investigadors, folkloristes..., coneixen prou bé. Aquestes són molt simples: la primera es refereix al temps de vida de la cançó, i s'ha dit que ha d'haver passat més o menys una centúria perquè una cançó passi a ser popular, és a dir, que el poble l'hagi feta seva; per tant, podem veure'n també la segona característica: l'apropiació per part del poble. Així i tot, hi ha casos excepcionals de cançons que han tornat populars, però també l'autor ha quedat lligat a la cançó; és el cas de «S'estrella de s'auga», amb lletra de Marià Aguiló i música de Miquel Tortell i Simó, fill il·lustre de Muro. Una altra d'aquestes cançons és, per exemple, l'esmentada anteriorment «No ni no (vou veri vou)» d'Honorat Noguera... Aquests dos exemples de cançons les coneix tot Mallorca, perquè, com hem dit, formen part del patrimoni artístic musical d'aquesta illa, i s'han convertit ja en vertaderes cançons populars, tant és així que molta gent coneix les cançons, però no en recorden ja l'autor.

Una tercera, i podríem dir darrera, característica de la cançó popular, que també ens podria servir de definició, consisteix en el fet que ha de ser anònima. És evident que podem considerar això com una conseqüència de la primera, ja que quan ha passat tant de temps, l'autor passa a ser desapercebut, perquè en realitat el poble ha fet seva la cançó. Perquè totes aquestes circumstàncies es donin, és necessari que la cançó popular sigui viva dins l'esperit del poble o societat, i això vol dir que la cançó és interpretada sovint en festes i trobades populars on, a més de cantar, es ballen diverses danses típiques de les nostres illes: en els exemples anteriorment esmentats, «Vou veri vou» i «Aubada» (o «S'estrella de s'auga»), sens dubte formen part de la música popular que continua actual dins la nostra societat, i són interpretades per tot arreu. És possible també parlar d'una altra característica, que seria conseqüència de les esmentades abans: la tradició popular oral. Tota la música folklòrica i popular defineix la cultura i tots els aspectes emocionals d'un poble, i es pot considerar des del punt de vista polític com un distintiu nacionalista.

81. Thomàs i Sabater, Joan M. i Parets i Serra, Joan. *Breu història musical de les Illes Balears*. Palma, col·lecció Música, núm. 1 (Consell de Mallorca), 1989, pàg. 26-29.

Felip Pedrell, al seu *Cancionero Musical Español*, defineix el cant popular com: «un lenguaje capaz de expresar los sentimientos del hombre...—esta música natural que ha nacido del pueblo y es reflejo del pueblo y de una raza, y que ha permanecido a lo largo de los siglos en pie, ajena a toda preocupación es lo que llamamos canto popular».⁸²

Per això es pot parlar de la funcionalitat de la música popular en general i de la cançó popular específicament. Tots els pobles han cantat per alguna raó; basta recordar un refrany molt popular castellà que diu «quien canta su mal espanta». Les raons per les quals l'home ha fet música al llarg del temps són moltes i molt diverses: alleugerir la feina (podem recordar, per exemple, el pagès a les feines del camp, el ferrer, el fuster, el sabater..., els esclaus quan remaven a les galeres, els remers del Volga...), també cal tenir en compte l'efecte terapèutic de la música popular, tal com ho descriu Josep Crivillé i Bargalló,⁸³ i d'altres, com el simbolisme, la màgia, lluitar contra la bruixeria, el curanderisme..., sense oblidar la cançó popular religiosa, tan difosa a Espanya en general i també a les Illes Balears.

Podem dir que algunes d'aquestes cançons religioses que tenen autor conegut, el poble les considerava ja populars, perquè les ha mantingut vives durant molts d'anys fent-les seves; moltes d'aquestes cançons les podem trobar recollides al *Cancionero religioso*⁸⁴, que es va difondre per totes les parròquies de les Illes, i fou publicat l'any 1955, molt abans del cançoner religiós del pare Martorell que després comentarem, i que fou escrit ja en la nostra llengua per mor del Concili Vaticà II, que va permetre la substitució de la llengua llatina, que havia estat fins aleshores la llengua oficial de l'Església. El cançoner religiós de Bernat Julià té una importància considerable, perquè és el recull de les cançons que estaven disperses per tot arreu.

Per aquest motiu hem cregut interessant esmentar d'una manera més rellevant aquest llibre de *Cantos religiosos* de Bernat Julià⁸⁵.

Sens dubte el repertori que conté aquest cantoral va condicionar la música popular religiosa des de l'any 1955 fins al Concili Vaticà II, que va començar amb el papa Joan XXIII (que en fou l'impulsor i creador) l'any 1962, encara que ell ja l'havia anunciat l'any 1959, i l'any 1963 el va continuar el seu successor, el papa Pau VI, que l'acabà els anys 1965⁸⁶ i 1966⁸⁷. Però aquest condicionament de la música popular religiosa de Mallorca va arribar encara més enllà, ja que l'any 1981 es presentà la primera edició del *Cantoral Església de Mallorca*, que és un recull de diversos compositors (entre ells el pare Antoni Martorell) de tot el que es canta a Mallorca després del Concili Vaticà II;⁸⁸ l'any següent surt la publicació del pare Antoni Martorell *Himnes i Balades evangèliques*, i l'any 1990 surt publicat el recull de cants religiosos intítulat *Celebrem*

82. Pedrell, Felipe. *Cancionero musical popular español*, vol. 1 (2a edició). Barcelona, Ed. Boileau, pàg. 2 i 3.

83. Crivillé i Bargalló. *Historia de la música española*, vol. 7, *El folklore musical*. Madrid, Alianza Editorial, 1983, pàg. 81-87.

84. Julià i Rosselló, Bernat. *Cantoral religioso*. Palma, Diòcesi de Mallorca, 1955.

85. Aquest cançoner fou imprès als Talleres Gráficos Ordorica, Muelle de la Merced, 3, 3º, de Bilbao. Hi consten, com era natural en aquell moment, el «Nihil obstat: El Censor, Dr. Francisco Esteve (Canónigo)»; també «Imprimase: Juan, Obispo de Mallorca, Palma, 8 de febrero de 1955», i igualment consta a l'encapçalament del llibre «Por Mandato de S. E. R.: Sebastián Gayá Riera, Canciller-Secretario». A continuació l'autor (Bernat Julià) hi escriu una dedicatòria que citam a continuació: «Al Excmo. y Rvdmo. Sr. Obispo de Mallorca, promotor de una amplia restauración musical de la Diócesis, expresión de la cual es este Cantoral Religioso, preparado por su encargo y publicado con su bendición y aliento». Així doncs, d'aquesta dedicatòria de l'autor deduïm que aquest treball fou un encàrrec del mateix bisbe de Mallorca.

86. *Diccionario Enciclopèdic PROA*, vol. 12. Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1995, pàg. 245.

87. Vegeu també: Moll, Xavier. *Els cants del propi de la missa*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona, 2006.

88. *Cantoral Església de Mallorca*. Palma, Comissió Diocesana de Música de Mallorca, 5a ed., 2000.

el Senyor, per tant, a Mallorca abans de 1981 se seguia utilitzant per tot arreu el *Cantoral religioso* de Bernat Julià. Això tampoc no vol dir que a partir de la publicació del *Celebrem el Senyor* d'Antoni Martorell l'any 1990 es deixàs d'emprar aquest *Cantoral* de Bernat Julià, sinó que ha seguit essent un complement de la cançó religiosa, ja que el cançoner religiós *Celebrem el Senyor* va tardar una sèrie d'anys a implantar-se en totes les parròquies de Mallorca. Sens dubte avui el repertori que conté aquest cançoner del pare Martorell és el més conegut i practicat en tota la Diòcesi de Mallorca. El *Cantoral religioso* de mossèn Bernat Julià, que fou mestre de capella de la Seu de Mallorca, a més de ser una eina per a les comunitats religioses de l'illa, va ser una font d'informació musical important, i encara ara avui molts de cantaires, directors de cors, organistes, etc. acudeixen a aquest llibre per practicar o llegir la seva música.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alcover, J. (1951). *Obres completes*. Barcelona: Editorial Selecta.
- Alcover, J. (1916). Revista *Philharmonia*. Ciutat de Mallorca (3-4), vol. III, juny-juliol, 1936.
- Aviñoa, X. (2000). *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear, vol. IV, Del Modernisme a la Guerra Civil*. Barcelona: Edicions 62.
- Boletín Oficial del Obispado de Mallorca* (1901). 49, pàg. 117.
- Cantoral Església de Mallorca* (2000) (5a ed.). Palma: Comissió Diocesana de Música de Mallorca.
- Capellà, Ll. (8 de desembre de 1996). *Brisas*, 503. *Última Hora*. pàg. 19-21.
- Comas i Rubí, F. (1999). «Música i Magisteri a Mallorca: l'aportació de Ramon Morey a la difusió del Mètode Dalcroze». V *Simpòsium sobre els Orgues Històrics de les Balears*. Búger: Fundació ACA.
- Company Florit, J. (1982). «Música». *Cent anys d'història de les Balears*. Palma: Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat de Balears.
- Company i Florit, J. (1985). «Joan M. Thomàs»; a Estelrich i Massutí, P.; Moll i Marquès, J. *Tres músics mallorquins: Antoni Torrandell, Joan M. Thomàs i Antoni Matheu*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear.
- Company, J. (2000). «El cant coral a les illes Balears». *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear, vol. V. De la postguerra als nostres dies*. Barcelona: Edicions 62.
- Company, J. *Revista Madrigal*, núm. 1 (1983). «Antoni Noguera, obres i bibliografia». Palma: FCM.
- Crivillé i Bargalló, J. (1983). *Historia de la música española, vol. 7. El folklore musical*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cureses, M. (2000). «La creació musical. Escoles i tendències». *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear, vol. V. De la postguerra als nostres dies*. Barcelona: Edicions 62.
- Del Hoyo Bernat, X. (2004). *El Conservatori, 70 anys d'ensenyament musical. Estudis Baleàrics*, 80/81. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics.
- Diccionari enciclopèdic PROA*, vol. 3, 10, 12 (1995). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Estelrich i Massutí, P. (1991). *La Banda Municipal de Palma: 25 anys*. Palma: Ajuntament de Palma.

- Gran enciclopèdia de Mallorca* (1989). vol. I, III, V, XI, XII, XV, XVI, XVIII. Palma: Promomallorca Edicions.
- Juan Mestre, R. (1980). *Hojas de Lluc*, núm. 14, 15 i 16. Lluc.
- Julià i Rosselló, B. (1955). *Cantoral religioso*. Palma: Diòcesi de Mallorca.
- Marco, T. (1983). *Historia de la música española, vol. 6, siglo XX*. Madrid: Alianza Música.
- Moll, X. (2006). *Els cants del propi de la missa*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Música del Seminari: Seminari Conciliar de Mallorca—III Centenari (1700-2000)*. (1999). Palma: Seminari Diocesà de Mallorca.
- Noguera, A. (1893). *Memoria sobre cantos, bailes y tocatas populares de la isla de Mallorca*. Barcelona: Tipografía de Víctor Berdós i Feliu.
- Noguera, Antoni. (1908). *Ensayos de crítica musical*. Palma, J. Tous.
- Parets i Serra, J., Mir i Marquès, A. (2004). *Isaac Albéniz a Mallorca*. Campos: Edicions Roig i Montserrat.
- Parets, Joan; Estelrich, Pere; i Massot, B. (2000). *Compositors de les Illes Balears*. Pollença: El Gall Editor.
- Parets, J. (1934) «Cronologia musical de Mallorca 1930-1939. Apunts per a una història de la música de Mallorca». *Randa, 15; Llengua i Cultura de Mallorca i de Florida*. Barcelona: Curial.
- Parets i Serra, J. (1983) «Antoni Noguera, obres i bibliografia». *Revista Madrigal*, núm. 1. Palma: Federació de Corals de Mallorca.
- Parets, J., Mulet, A.; Reynés, P. i Reynés, A. (1985) «Inventario de los órganos históricos y actuales de las Islas Baleares». *Actas del Primer Congreso de Órgano de España*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Pedrell, F. (1922). *Cancionero musical popular español*, vol. 1 (2a edició). Barcelona: Ed. Boileau.
- Pons Pons, D. (1998). *Ideologia i cultura a la Mallorca d'entre els dos segles (1886-1905)*. Palma: Leonard Muntaner.
- Revista Balears* (1917). Palma: Tip. Lit. vídua de G. Ordinas.
- Reynés i Florit, A., Fiol i Tornila, P. (1994). *Orgues i música a Muro*. Muro: Ajuntament de Muro.
- Roig Palliser, J. (2004). *El Conservatori, 70 anys d'ensenyament musical. Estudis Baleàrics*, 80/81. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics.
- Ros, C. (1999). «Reportaje: Rusiñol y Mallorca». *Brisas*, núm. 649. Palma: Hora Nova.

Samper, B. (1994). *Estudis sobre la cançó popular*. Biblioteca Marian Aguiló. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Samper i Marquès, B. (14 de juliol de 1978). «Víctor Castells, Morts a l'exili, 99». *Avui*, pàg. 4.

Thomàs, Joan M. «Balears». *Diccionario de la Música Labor*, vol. I. Barcelona: Labor.

Thomàs i Sabater, Joan M., Parets i Serra, J. (1989). *Breu història musical de les Illes Balears*. Palma: col·lecció Música, núm. 1, Consell de Mallorca.

Per citar aquest article:

Reynés Florit, A. (2012). «La formació inicial del mestre en la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears». *IN: Revista electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. III, núm. 2, pàg. 77-107. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/04_Arnau_Reynes.pdf

Música i embaràs: l'experiència d'un taller per a mares gestants

Música i embarazo: la experiencia de un taller para madres gestantes

Music and Pregnancy: A Workshop for Pregnant Women

Bàrbara Duran Bordoy, duanbordoy@gmail.com

Cap de departament de Pedagogia del Conservatori Superior de Música de les Illes Balears
Cap de departament de Música de l'IES Mossèn Alcover

Resum

De sempre s'han valorat les experiències que una mare té durant l'embaràs com a vitals pel desenvolupament del futur infant. Sobretot des de les investigacions de Sigmund Freud i Otto Rank entorn del trauma del naixement, diferents teories i escoles han intentat esbrinar unes pautes profilàctiques per tal d'assegurar el bon desenvolupament del nadó. El fet que la música influeix sobre el desenvolupament del fetus humà no es pot discutir, sobretot des de les aportacions de personalitats com Thomas Verny, Oliver Sacks, Frederic Leboyer i experiències com les de les mares cantaires de la maternitat de Pithiviers (París).

Aquest article pretén ser un apropament a un taller experimental multidisciplinari per a embarassades que tingué lloc al 2010 a Manacor, promogut per l'Associació 0-3 Anys, i que inclogué cant, moviment i audició conscient. Hem de pensar, doncs, en una educació musical prenatal?

Paraules clau

Música i embaràs; cant carnàtic; educació musical prenatal

Resumen

Desde siempre se han valorado las experiencias de la mujer durante el embarazo como vitales para el desarrollo del futuro bebé. Sobre todo desde las investigaciones de Sigmund Freud y Otto Rang sobre el trauma del nacimiento, distintas teorías y escuelas han intentado descubrir unas pautas profilácticas para asegurar el buen desarrollo del niño. El hecho de que la música influye sobre el desarrollo del feto humano no puede discutirse, sobre todo desde las aportaciones de personalidades como Thomas Verny, Oliver Sacks, Frederic Leboyer y experiencias como las de las madres cantoras de la maternidad de Pithiviers (París).

Este artículo pretende una aproximación a un taller experimental multidisciplinar para embarazadas que tuvo lugar en 2010 en Manacor, promovido por la Associació 0-3 anys, y que incluyó canto, movimiento y audición consciente. ¿Tenemos que pensar, pues, en una educación musical prenatal?

Palabras clave

Música y embarazo; canto carnático; educación musical prenatal

Abstract

As far as we know a mother's experience during pregnancy has been vital for the development of the unborn child. Since Sigmund Freud and Otto Rank studied birth trauma, different approaches have attempted to determine the prophylactic steps that ensure optimum child development.

There is no doubt about the fact that music has a strong influence on the human foetus, as seen in studies by Thomas Verny, Oliver Sacks, Frederic Leboyer, and through experiences such as *The singing mothers* of Pithiviers Hospital (Paris).

This proposal describes the multidisciplinary workshop (organized by Associació 0 a 3) for pregnant women that took place in Manacor last year, which included vocal exercises, singing, movement and active listening. Must we now seriously consider a prenatal musical education?

Keywords

Primary Education Degree, Early Childhood Education Degree, European Higher Education Area (EHEA), Comparative Analysis of Curricula

1. INTRODUCCIÓ

Aquest article pretén ser un punt de reflexió sobre la necessitat d'una educació musical prenatal i la descripció del *Taller multidisciplinari Música i embaràs* dut a terme per l'Associació 0 a 3 de Manacor, en col·laboració amb l'Ajuntament. Aquest projecte experimental nasqué amb la voluntat de treballar en l'educació musical des dels primers mesos de gestació.

Encara que diferents cultures ancestrals protegeixen les mares des del primer moment de l'embaràs, és des de les aportacions de Sigmund Freud i del seu deixeble Otto Rank quan es comença a demostrar interès científic per com naixem, per les condicions de l'embaràs i del part, per allò que ells denominaren trauma del naixement. A partir d'aquí, diferents estudis ens apropen durant el segle XX al desenvolupament de tècniques de profilaxi al seu voltant.

Una conseqüència directa, dins la societat actual, és l'interès per proporcionar serveis a les mares gestants per tal d'assegurar les millors condicions per a l'embaràs, part i primeres etapes de vida. Per entendre el desenvolupament de l'experiència que presentam, és fonamental conèixer l'Associació 0 a 3 Anys de Manacor, implicada a donar un servei públic en els aspectes esmentats:

«L'Associació 0 a 3 és una associació sense ànim de lucre, legalment constituïda des del novembre de 2005.

El que pretenem és vetllar pels drets de la primera infància i contribuir a la conscienciació social de la importància del període prenatal i dels primers anys de vida en el desenvolupament integral de la persona.

Som una associació oberta a tothom, especialment enfocada a parelles que esperen un infant, famílies amb infants menors de 3 anys, educadores d'escoletes i, en definitiva, a qualsevol persona interessada en l'educació i criança dels infants».¹

Fou durant el curs 2009-2010 quan aquesta associació s'interessà per la incidència de la música durant l'etapa prenatal, de manera que començà una sèrie d'activitats de coordinació i formació per a professionals de l'àmbit sanitari, musical i educatiu², que la conduïren a iniciar el projecte que ens ocupa, dut a terme durant el curs 2009-2010.

2. APORTACIONS CIENTÍFIQUES I TEÒRIQUES PRÈVIES

Com hem esmentat, és sobretot al llarg del segle XX quan professionals de diferents camps comencen la investigació sobre l'efecte de la música en el cos i la ment. Així mateix, diferents institucions comencen programes al voltant de la influència de la música a l'embaràs i, sobretot, també al voltant de les condicions en què es desenvolupa aquesta etapa.

1. Font: <http://0a3manacor.com/index.php/laassociacio/qui-som>

2. Les organitzadores i dissenyadores del projecte foren: de l'àmbit sanitari Jerònia Amengual i Xesca Gelabert; de l'àmbit de la música Bàrbara Duran, M^a Antònia Guardiola, Lluïcia Ledesma i Montse Mozo; de l'àmbit de l'educació Antònia Ballester, Catalina Estelrich, Vero Fernández, Raquel Gomis, Catalina Pascual, Joana Pinya (també coordinadora).

A continuació detallam algunes d'aquestes aportacions:

2.1. DR. ALFRED TOMATIS

Els seus estudis sobre àudio/fisio/fonologia començaren aproximadament fa quaranta anys. Otorinolaringòleg, les seves investigacions el conduïren cap al que coneixem com a *mètode Tomatis*. Com a metge, sentí la necessitat d'aprofundir en la recerca d'un mètode d'estimulació auditiva de la ment per tal de recuperar, prevenir i tractar aquells trastorns de la parla, de la conducta, de la motricitat, de l'aprenentatge..., que d'alguna manera podrien ser millorats mitjançant la coordinació entre els dos hemisferis, a partir de la millora de l'escolta, que passa de passiva a activa. Ell també posa de manifest la relació entre l'oïda, el llenguatge i la imatge del cos. Utilitzant diferents sons i veus filtrades, cal esmentar dins el seu mètode la importància del treball amb música de Mozart, que té el poder d'equilibrar, reestructurar i ordenar des del punt de vista neurològic (i musical, podríem afegir).

La forma en què el fetus sent la veu de sa mare és per conducció òssia, a través de la columna vertebral, pont vibrant entre la laringe i la pelvis.

Durant l'embaràs es reforça la verticalitat de la dona. El ventre creix cap endavant i provoca un redreçament de la columna vertebral. Aquesta nova postura augmenta la capacitat del cos per cantar. La veu de la mare canvia. És més bella, més càlida. Les grans cantants quan estan embarassades es troben en plena possessió del seu òrgan. El ventre pesa tant que empeny el diafragma, la qual cosa proporciona a la veu una major riquesa en harmònics. En vibrar la laringe, la columna vertebral reacciona com la corda d'un arc. La pelvis es converteix en una enorme caixa de ressonància. A través de la veu materna s'estableix o es desfà una relació psicològica determinant.

El cos d'una dona es pot comparar amb un violoncel, amb una caixa de màxima ressonància a nivell del còccix. La dona embarassada es manté molt dreta degut al pes del seu ventre i la laringe es recolza molt més damunt la columna vertebral, que es converteix en un instrument de difusió particularment eficaç. Sota els efectes de la veu materna el cos vibra, els sons patinen pel canal natural constituït per la columna vertebral i, com el riu a la mar, inunden la corona il·líaca, prop del cap del petit ésser.

2.2.FREDERIC LEBOYER

Metge, va renunciar a l'exercici de la medicina per dedicar-se a investigar al voltant de les condicions del naixement, a escriure llibres i difondre la idea que és possible un altre naixement que sobrepasa les condicions que imposa la medicina practicada als hospitals. Alguns han esmentat que hi haurà un abans i un després de les aportacions d'aquest doctor. Proposa una mirada molt més profunda al fet de l'embaràs i naixement, a l'experiència vital de les dones i a la connexió profunda entre mare i fill. El seu primer llibre fou *Un naixement sense violència*, que aporta una visió absolutament diferent sobre aquesta etapa, l'ús d'entorns hospitalaris molt més adequats per al part (llums baixes, renous gairebé eliminats...), la consideració de la violència que suposa la primera entrada d'aire dins els pulmons, el fred, la sensació de pes, el vertigen, l'abandonament del medi protegit en què es trobava la criatura. El mètode Leboyer no és una recepta, sinó que pretén entendre la situació d'embaràs i del part des d'una perspectiva molt més humanista i humana, així com minimitzar el sofriment del naixement. Segons les seves propostes, el naixement sense violència ajuda a dur al món nins forts, sense conflictes, atès que s'intenta reduir al màxim el trauma del naixement (recordem les aportacions de S. Freud i

Otto Rank). Una de les seves propostes és el cant durant l'embaràs. S'interessa pel cant carnàtic, que més endavant explicarem.

2.3. DR. THOMAS VERNY

Psiquiatre canadenc nascut a Bratislava (Eslovàquia). Va deixar l'obstetrícia per la psiquiatria perinatal. Les seves investigacions començaren quan va descobrir que tenia pacients amb records de l'època de nadons, i fins i tot d'abans. Aquest va ser el punt de partida d'un procés de reconsideració de tot el que se sabia fins llavors: "Es creia que no es podien tenir records d'abans dels dos anys, que és quan apareix el llenguatge, però experiències diferents mostren que no és així", diu. "I que tampoc no es tracta de falsos records, construïts perquè s'ha sentit una història quan ets gran i s'ha elaborat el que va passar de nouat". Fruit d'aquestes investigacions és el llibre *La vida secreta del nin abans de néixer*. Els seus descobriments el condueixen a pensar que es pot preparar la salut mental del nin des d'abans de la concepció. Factors com el tabac, l'estrès, l'alcohol o viure amb zones amb elevades radiacions o contaminació afectaran el desenvolupament del fetus.

Dins les fases anteriors al naixement, un dels aspectes que millor s'han estudiat és l'efecte del so sobre els fetus, especialment en el darrer trimestre de gestació que és quan es desenvolupa totalment l'oïda. En aquesta etapa els futurs nadons ja estan formats i, amb tècniques d'imatge, se'n pot captar la reacció davant diferents estímuls. Verny conta que no és només una reacció, sinó que existeix una memòria: el director d'orquestra Boris Brott contava que quan estudiava música es va adonar que en algunes partitures podia anticipar com seguiria la melodia del violoncel. Ho va comentar a la seva mare, que era concertista d'aquest instrument i ella li va contar que aquelles eren precisament les peces que assajava durant l'embaràs. També atribueix a aquesta memòria el fet que un nadó es calmi quan escolta la seva mare taral·lejar les cançons que cantava durant la gestació.

La reacció dels fetus canvia segons el tipus de música. A les ecografies es pot observar que els agrada Mozart i Vivaldi. En canvi, no els agrada el rock, el hard rock o el jazz, segons les experiències de Verny.

Als seus llibres³ Thomas Verny ha desenvolupat tot un seguit de tècniques que permeten millorar les condicions de la mare i el vincle afectiu amb el nin que ha de néixer. Un dels aspectes fonamentals és l'ús de músiques preparades i la connexió verbal mare-fill, a més d'altres com visualitzacions, dibuixos de mandales, relaxament, treball amb somnis, escriure un diari, visualitzacions guiades, afirmacions, respiracions rítmiques, treball amb argila, estimulació tàctil, diàlegs en parella...

2.4. DON CAMPBELL

Exposa al primer capítol de *L'efecte Mozart* com es va curar un coàgul de 4 cm confiant en la capacitat de les vibracions del cant per dissoldre'l, així com també posant en pràctica els seus coneixements científics. Encara que aquestes experiències provoquen diferents reaccions, cal esperar que la medicina nuclear pugui explicar bona part d'aquests processos curatius, associats també al cant de mantres. Però el que sabem és que cada òrgan del nostre cos vibra

3. Vegeu bibliografia.

a una freqüència determinada i podríem dir que quan emmalaltim aquesta freqüència molecular s'altera. Per tant, restablir la freqüència idònia seria la curació.

Campbell, de tota manera, explica que una dieta de música tota sola no és garantia de ser més intel·ligents. És necessària la pràctica, la reflexió i els espais de silenci adients. Les seves aportacions han estat un toc d'atenció a la influència de la música dins l'experiència vital de tot ésser humà.

2.5. OLIVER SACKS

Neuròleg. Encara que aquest doctor no incideix especialment en l'ús del cant i de la música durant l'embaràs, qualsevol de les seves obres demostra la implicació que el so i la música tenen dins la ment humana. Entre molts de llibres, això es fa especialment palès a *Musicofília*, on es recullen casos tractats al llarg de la seva carrera.

Aquesta aportació ens fa pensar sobre la capacitat de supervivència de l'espècie humana, com ens adaptam a fets terribles com ictus, accidents, al·lucinacions, sordesa, ceguesa... Però també a coses tan meravelloses com la sinestèsia, la superdotació, la imaginació, la capacitat del cervell de crear nous circuits per tal de trobar nous camins de funcionament. Ell parla, per exemple, de la plasticitat de la ment: com després de perdre l'oïda d'una de les dues orelles, perdem la capacitat d'escoltar en estèreo; i com diversos pacients aconsegueixen adaptar l'oïda a aquests nous canvis.

Qualsevol de les aportacions del Dr. Sacks ens fan pensar en la meravella de la ment humana, en la capacitat d'adaptació de l'espècie humana i, sobretot, en què les ganes de viure i de remuntar episodis devastadors fan que pensem que som quelcom més que un cos.

2.6. MARIE-LOUISE AUCHER

Professora de cant. Aucher treballa durant els anys seixanta la correspondència entre els sons i el cos humà, de tal manera que a un so determinat li correspon una part de l'esquelet. Desenvolupa la tècnica de la psicofonia (tècnica de treball i corporal) i els anys setanta funda un taller de cant prenatal a la maternitat de Pithiviers (París), quan la dirigia Michel Odent. A partir d'aquí varen néixer molts tallers de cant. Els pares, les mares, germans i altres familiars, comares, metges i infermeres canten junts, en un ambient amistós, quasi familiar, la qual cosa facilita enormement el part. Aucher parteix de la idea que el cant permet banyar de sons el nin dins l'úter i que aquestes melodies seran retrobades pel nadó després del naixement.

Com a professora d'educació vocal, Aucher havia fet observacions interessants en les famílies dels seus alumnes, cantants professionals i que assajaven diàriament a ca seva. Les mares soprano parien fills que tenien la part superior del cos finament desenvolupada i de manera excepcional. El gest de la pinça manual, on el dit gros s'oposa als altres dits de la mà, donava mostres molt aviat d'una excel·lent coordinació sensoriomotriu. En canvi, els nins que tenien pares amb veu de baix profund, naixien amb la part inferior del cos particularment ben desenvolupada. Caminaven precoçment, i continuaven sent caminants infatigables molt temps després.

Per entendre aquests fenòmens, Marie-Louise Aucher treballà amb diverses universitats i hospitals de París amb professors de diferents disciplines. Junts varen descobrir com l'impacte

dels sons de l'escala musical dibuixen sobre el cos humà un "vas governant", un meridià energètic ben conegut pels acupuntors.

2.7. MICHELLE CLEMENTS

Doctora anglesa. Ha estudiat les reaccions dels nadons a diferents músiques. Ha constatat que Brahms i Beethoven els agiten, mentre que Mozart i Vivaldi els apaivaguen. Així mateix, la música de rock els trastorna i va comprovar que moltes vegades les mares han d'abandonar concerts o audicions de rock donat el moviment del fetus: els sons baixos, molt potenciat dins aquesta música, copegen la base de la columna vertebral de la mare i es transmeten massa fort i massa directament al nin, que reacciona i es defensa.

2.8. MICHEL ODENT

Metge obstetra. Gràcies a la seva gestió es va desenvolupar el taller de cant a la maternitat de Pithiviers, que després s'estengué a molts altres indrets. Dirigeix actualment un centre d'investigació a Londres.

2.9. DR. COURONNE

Cap de neonatologia a l'Hospital de Metz (França). Ha creat el que denomina "cordó umbilical sonor" per a nadons prematurs. Els prematurs, que vénen al món amb l'equipament físic immadur, necessiten la mare molt més que els altres nadons. Però quan aquesta presència no és possible o és insuficient, el doctor Couronne demana enregistrar la veu de la mare (50%) i la veu del pare (30%) parlant de manera lliure i expressiva al fill; la resta (20%), amb música suau. L'enregistrament és col·locat dins la incubadora durant mitja hora al dia, quan el nin no té necessitats específiques. S'ha vist com el nadó es relaxa, somriu i moltes vegades s'adorm, havent trobat els senyals portadors d'amor i seguretat.

Les primeres experiències amb grups de control han demostrat que aquests nins es recuperen molt més ràpidament quan estan malalts i que es desenvolupen molt millor que els que no han tingut el "cordó umbilical sonor".

3. ALTRES APORTACIONS

Actualment no podem discutir que el desenvolupament d'habilitats musicals està directament relacionat amb el desenvolupament dels millors aspectes que presenta la ment humana. Al voltant del que exposam aquí, diverses aportacions des del camp de l'antropologia i de l'educació musical reforcen la teoria de la necessitat d'una educació musical primerenca:

John Blacking a *How musical is man?* estudià els Venda, una tribu de Sud-àfrica, que li ensenyaren sobretot aspectes sobre el comportament musical humà.

Ell comenta al pròleg d'aquest llibre que la música no se sotmet a regles arbitràries com els jocs. Hem de parlar de sentiments humans i experiències en societat i molt sovint els patrons d'actuació són generats per explosions d'activitat mental inconscient. Molts dels processos musicals essencials es troben, segons Blacking, en la constitució del cos humà i en pautes

d'interacció entre cossos humans en societat. En conseqüència, tota música és, estructuralment i funcionalment, música popular.

Ell es demanava al col·legi perquè els cantaires del cor (una tercera part de l'alumnat) guanyaven totes les beques, quan es perdien una tercera part de les classes assistint als assajos i serveis religiosos. Vivint entre els Venda s'adonà de fins a quin punt la música constitueix una part indissociable del desenvolupament de la ment, del cos i de relacions socials harmonioses. Certament, afirma, això no és una novetat si considerem les aportacions de Boeci i Plató.

Ruth Finnegan, a *The hidden musicians*, ens mostra com tota una ciutat industrial, Milton Keynes, es mou subterràniament al so de la música. Va aplicar sistemes d'anàlisi propis de l'antropologia. Pensam sempre (dins el món occidental) en termes de música clàssica o culta, però ella descobrí que la major part de la població estava implicada d'una o altra manera a fer música. Popular, en bandes, a l'escola, a cors, ballant i/o cantant salsa, etc... Gairebé tothom. Per tant, hem d'evitar idees preconcebudes sobre la manera on, quan i com fem música. Forma part d'una xarxa de relació natural.

Altres aportacions significatives, de tota manera, són investigacions com les d'Atapuerca (Juan Luís Arsuaga): testimoni de l'evolució dels homínids i de com podem explicar l'evolució de la mà humana. Com la interacció entre els moviments físics permet desenvolupar una xarxa neurològica i com més es refinen aquests moviments, més capaç és l'home d'agafar coses: una prova de la relació entre el desenvolupament de la intel·ligència humana i el moviment. Som, en realitat, el resultat de l'evolució de la pinça manual... I d'aquí, se'n deriven circuits neurològics elaborats com el llenguatge.

Cal esmentar també diverses aportacions de la pedagogia musical durant el segle XX, entre les quals destacam algunes idees fonamentals:

- **Zoltan Kodaly** esmentà la importància de l'educació musical des del mateix moment de la concepció i, també, la importància de la cançó popular com a herència de valors musicals que s'han escolat i transmès de generació en generació.
- **Edgar Willems** aprengué música d'adult, per tant fou molt conscient dels mecanismes d'aprenentatge musical. Ell manté que s'ha d'aprendre música com s'aprèn una llengua, i així sempre la parlarem fluidament. Incideix en quatre camps d'acció musical: desenvolupament auditiu, desenvolupament rítmic, cançó, moviment corporal. Està molt relacionat amb una manera de veure l'ensenyament com a procés vital, lligat a les etapes de desenvolupament dels infants i dins la línia que seguiran després les escoles Waldorf. Per a ell, són molt importants el cant i els moviments físics associats a la cançó i l'audició com a eines estructuradores del pensament musical.
- **Dalcroze** treballa sobretot la música des de la perspectiva del moviment corporal, assolint tensions, tempos, diferents aspectes musicals físicament.
- **Javier Romero**, doctor per la Universitat de Berlín, fa una síntesi de molts d'aquests pensadors anteriors, treballant amb la tesi de les intel·ligències múltiples i presentant el treball motriu com a eina desenvolupadora de la musicalitat, de la coordinació i de la prevenció de problemes d'aprenentatge i d'adaptació. Integra les diferents intel·ligències descrites per Gardner: corporal i cinètica, d'espai i visual, musical, logicomatemàtica, lingüística, naturalista, intrapersonal, interpersonal... Els estímuls que són treballats en la

percussió corporal són el pla visuomotriu, l'audiomotriu i el cinestèsic. Amb el treball de les extremitats inferiors incidim en el pla oculodissociatiu, en la coordinació entre ull i mà i en la coordinació entre ull i peu. Altres aspectes són el moviment dins l'espai, el treball biomecànic de plans diferents (horitzontal, sagital, longitudinal...) i les formes d'aprenentatge psicomotriu (per imitació, reacció inversa, coordinació circular variable, senyalització a temps real).

- **Javier Romero** proposa el treball de cadascuna de les intel·ligències a partir d'exercicis pensats i seqüenciats de manera progressiva. Recull testimonis de percussió corporal i del treball interactiu entre música i moviment present a totes les cultures del món.

4. COM NEIX EL TALLER MÚSICA I EMBARÀS

Com hem esmentat abans, és durant l'hivern del 2009-2010 quan diferents professionals de l'àmbit de la salut, educació i música de Manacor es posen en contacte per dur a terme una experiència que inclogués educació prenatal i educació musical durant l'embaràs.

La metodologia que sequiren per dur a terme el projecte fou:

1. Detectar les necessitats de formació al voltant d'aspectes concrets.
2. Fer un calendari de reunions per tal d'establir unes actuacions concretes.
3. Repartir tasques entre els diferents professionals participants.

Cal dir que es realitzaren diverses reunions prèvies per tal d'anar preparant el desenvolupament del projecte, i aquestes serviren per perfilar els objectius:

- Crear un grup per compartir diferents experiències sobre l'embaràs.
- Assessorar i ensenyar els beneficis de l'educació musical primerenca en dos vessants: durant l'embaràs i entorn del nadó els primers mesos. Es proposa la tria de cançons en funció dels elements de llenguatge musical que transmeten, per tal de tenir un ventall de melodies i ritmes adients que siguin treballats des del principi.
- Aprendre aspectes de les diferents etapes prenatales per tal de prendre consciència del moment en què es troben.
- Imatges i comentaris sobre el desenvolupament del fetus.
- Exercicis de connexió amb el nin i de benvinguda, com crear cançons per ells.
- Tècnica vocal i repertori per als menuts, exercicis d'escalfament respiratori i moviment.
- Audició guiada a partir de diferents audicions seleccionades. Exercicis d'audició activa.

4. NECESSITATS DE FORMACIÓ

Com que es volia aprofundir dins els diferents aspectes de l'educació i el cant prenatal, s'acordà convidar dos professionals que impartiren sessions formatives molt específiques a l'equip multidisciplinari implicat en el projecte. Les detallam a continuació.

4.1. UWE RALPH FRICKE

Pedagog de vivència musical, és el director artístic del Centre Terapèutic ABATON a Griesstätt, Alemanya. L'any 1998 va crear els tallers "aurícula cordis, escoltar amb el cor", dedicats al desenvolupament de l'escolta conscient. Juntament amb la seva esposa, Christl Wunderlich-Fricke, metgessa, treballa i fa recerca sobre noves formes de profilaxi, teràpia i educació musical. Les seves aportacions es poden resumir en els punt següents:

1. No s'han de mesclar les músiques, la música escoltada necessita ser elegida atentament perquè anticipa una veritat i té molt a veure amb l'alimentació. L'ésser humà es nodreix també de l'escolta, la música alimenta físicament i psíquicament el fetus i la persona.
2. L'oïda és l'únic sentit que no podem tancar, el tenim obert les vint-i-quatre hores, i de la mateixa manera que el món canvia i evoluciona, els sons també. Per tant, hem d'estar ben atents a la qualitat dels sons que ens arriben des de l'exterior (sobretot durant l'embaràs).
3. Compara, en la seva investigació de la música infantil que es ven a les tendes, la mescla de diferents estils musicals i de diferents compositors amb la cuina on no mesclam ingredients de forma salvatge, sinó que els pensam i preparam. A l'hora d'escoltar música, doncs, també s'ha de preparar i pensar. Així i tot, recalca que mai no s'ha de caure en el fanatisme, que la flexibilitat és indispensable: elasticitat i no rigidesa. Cada cosa s'ha d'escoltar en la justa mesura: la mesura sana. No s'ha de pensar que només es pot escoltar música clàssica, també existeix la música ètnica, folklore, etc.
4. El Mite de la Creació indígena australiana diu: "Al principi va ser creada la dona i ella va generar el món cantant". Cantar també té un valor, la veu humana és molt important.
5. Classifica les audicions per poder ser escoltades en diferents moments de l'embaràs en període preconcepcional, concepció i embaràs (etapa intrauterina).

Els sons que la mare escolti influiran en l'estat d'ànim de l'embrió. Els sons afecten la matèria, el cos de la mare està fet de matèria i l'embrió és la matèria més sensible que hi ha i la més vulnerable als sons. Per tant, serà molt important incorporar una sensibilitat i uns criteris per influir positivament sobre el fetus i impedir o atenuar les influències negatives de determinats sons. La mare no s'hauria d'exposar a determinades músiques durant l'embaràs (per exemple, la música de discoteca). L'equilibri i l'ordre es relacionen directament amb la salut. Durant l'embaràs és important guardar un equilibri i un ordre en tots els aspectes. La música contribuirà a restablir l'equilibri i l'ordre, i cal aprendre a ser crítics i selectius, almenys en els ambients que podem controlar, evitant la contaminació acústica dins casa nostra.

L'experiència mostra que les persones tenen respecte i distància enfront de la música clàssica. Pensen que aquesta és per a gent culta o estudiosos, però la veritat és que la música clàssica té un llenguatge senzill i profund, encara que sembli sofisticada. La música ens dóna guies precioses: sentiment, raó i voluntat, dóna resposta a les nostres necessitats i anhels profunds.

És l'aparença de la música clàssica que és complexa: adquireix un llenguatge més intel·lectual i menys directe.

6. No és savi exagerar els moviments durant l'embaràs; el més desitjable és concentrar-se en l'essencial. I per això necessitam conèixer l'estructura o forma musical, que dona solidesa i seguretat a l'experiència. Per aconseguir-ho, hem de concentrar-nos i escoltar la peça repetides vegades i vincular-nos amb la música a través de gests adients. Proposa, per tant, una anàlisi gestual de la forma i estructura musical on les mares gestants aprofundeixen dins el significat i coneixement de la música.

5.2. GABRIELLA BIANCO

Psicòloga i psicoterapeuta, desenvolupa el seu treball principalment al voltant de dones i mares. Dins de la seva teràpia integral de preparació per al part inclou la tècnica del cant carnàtic.

El cant carnàtic és considerat un dels dos principals subgèneres de la música clàssica hindú que evolucionen des de les antigues tradicions musicals hindús; l'altre és la música indostànica. En contrast amb aquesta darrera, la música carnàtica està pensada per ser cantada, la majoria de les composicions són vocals. Encara que hi ha diferències estilístiques, l'element bàsic és el śruti (que actua semblant a una tònica), l'swara (el so de cada nota), el rāga (el mode melòdic usat) i el tala (cicle rítmic), elements que formen la base de les improvisacions tant en la música carnàtica com indostànica. Encara que les improvisacions juguen un paper important, la música carnàtica és, sobretot, cantada mitjançant composicions i interpretada per un grup petit de músics: l'interpret principal (normalment un vocalista), un acompanyament melòdic (usualment un violí) i un acompanyament rítmic (sol ser un mridangam) i un tambura, que actua com a bordó durant tota la interpretació.

Aquest cant va ser introduït i transmès a Europa pel doctor Leboyer quan va observar, durant els anys 60, que les dones del sud de l'Índia preparaven el part cantant. Aconseguien dilatar ràpidament i no parlaven de dolor durant el part, sinó d'intensitat.

El cant carnàtic per a les mares consisteix en vocalitzacions simples acompanyades d'una respiració lenta i profunda. Segons Bianco, aquesta combinació de cant i respiració ha demostrat ser molt beneficiosa per a les dones des dels primers mesos d'embaràs, ja que la permeten connectar amb la zona baixa del ventre, on resideixen les nostres emocions més profundes i on s'està gestant la nova vida. Mitjançant el cant i la respiració s'assoleix un estat molt proper al que aconseguim mitjançant el cant de mantres i la meditació.

A més de la zona abdominal, el cant carnàtic estimula la gola. El canal vaginal i la gola estan especialment connectats, tant a nivell cel·lular com energètic. Són capaços d'interactuar entre ells, de tal manera que si la gola està relaxada també ho està el canal vaginal. Facilitar aquesta connexió permetrà reduir els bloquejos psicoemocionals durant la primera fase de l'embaràs, així com fomentar l'obertura que serà necessària durant el part. Durant aquest les dones poden cantar molt de temps, creant un mecanisme que regenera les seves energies, aprenent a viure cada contracció. El secret està en què mitjançant el cant el cos es relaxa i deixa de lluitar contra les contraccions des de la tensió i la por.

6. METODOLOGIA I REALITZACIÓ DEL TALLER

A partir de les reunions prèvies de l'equip multidisciplinari, s'anaren configurant les sessions que es durien a terme. Així, es decidí dedicar un temps de cada sessió a:

1. Preparació de l'entorn i benvinguda. Presentació, activitats d'escalfament.
2. Bloc de teoria al voltant de l'embaràs i naixement.
3. Bloc musical: tècnica vocal, cant, repertori de cançons, audicions amb moviment. Audicions amb relaxament. Exercicis de creació de cançons.
4. Cloenda. Comentaris.

A continuació detallam les activitats musicals realitzades a les quatre primeres sessions.

Primera sessió

1. Audició. "Les choristes". Relaxament
2. Bloc teòric. Psicologia prenatal. Entitat de l'etapa prenatal. Importància del so en general i de la música en particular. Influència dels estats d'ànim en la producció hormonal de la mare i la repercussió d'aquesta en l'infant.

3. Bloc musical. Es realitzen les activitats següents:

Respiracions suaus, moviments de braços simètrics i asimètrics de drets.

Exercicis ressonadors cercant el punt de vibració amb la mà. Vocalitzacions, fonacions amb la *m*, amb so pur, en posició d'asseguts i a la gatzoneta.

Cant. "Plou i fa sol", "Pon, pon, titeta".

Creant música per al bebè (d'acord amb la proposta de Ruth Fridman a *La música del niño por nacer*).

S'ha explicat com persones que no estan especialment dotades per a la música poden fer el regal d'una cançó al seu bebè. Aquesta cançó enfortirà el vincle afectiu pares-infant, el calmarà en moments difícils... Alguns dels participants han aportat un model i s'ha convidat les participants a preparar la seva cançó i portar-la al grup a la sessió següent.

4. Tancament.

Relaxació guiada. Tombats d'esquena. Ambient fosc.

Audició musical com a part de la relaxació. Cantata BWV 147 de Bach.

Mandala, únicament per a les dones embarassades. Assegudes, amb un suport quadrat de fusta d'uns 30 cm de costat, pintures i un foli blanc amb una rodona feta a llapis han elaborat un mandala individualment.

5. Acomiadament. Qüestionari inicial i qüestionari d'avaluació.

Segona sessió

Comunicació en grup i anunci de les activitats de la sessió.

1. Bloc teòric. Del moment de la fecundació al 5è mes d'embaràs. Risc d'avortament durant els primers mesos.

El sentit de l'oïda. Desenvolupament de l'oïda durant el temps de gestació i les seves implicacions des de la perspectiva del *mètode Tomatis*.

L'escolta. Inici de drets, espai lliure. Jocs de moviment i aturar en sentir mamballeta. Ràpid/lent. Escolta musical, ulls tancats i balanceig del cos.

Bloc musical. Amb acompanyament de piano. Es realitzen les activitats següents:

a) Exercicis ressonadors cercant el punt de vibració amb la mà. Vocalitzacions, fonacions amb les vocals, amb la *m*, amb so pur, en posició d'asseguts i a la gatxoneta.

b) Cant. Aportacions de les cançons creades per algunes participants. "Mamballetetes" i el "Vou veri vou" segons el model del dia anterior.

Tancament.

Relaxació guiada. Tombats d'esquena. Ambient fosc.

Audició musical com a part de la relaxació guiada. 2n temps del Concert per a piano i orquestra en sol de Maurice Ravel.

Acomiadament. Recollida dels qüestionaris repartits a la sessió anterior.

Tercera sessió

Moment de silenci seguit per l'escolta del 2n moviment de l'Ària de la suite número 3 BWV 1068 de J.S. Bach.

Una vegada feta la primera audició, s'ha introduït el tema de la incorporació de moviment a la peça escoltada. Dretes, han seguit els gestos dirigits per la professora de música amb el suport visual de la representació gràfica de l'ària.

Comunicació en grup.

Els participants s'han tornat a presentar i també han presentat el seu futur infant.

Bibliografia recomanada per tots els participants en el grup.

Una participant aporta una informació sobre l'implant fet a un bebè sord i les reaccions de bebè a la veu de la mare. Això ha donat peu a les ponents a donar informacions sobre la importància de la veu de la mare per al nounat.

Una participant explica que actualment rebutja els sons greus. S'explica la importància de les freqüències altes i s'aprofita per explicar la relació entre una experiència auditiva prenatal saludable i la futura capacitat d'escolta i atenció. En cas contrari tenim desorganització, bloqueig i dificultats d'aprenentatge que han de menester una reeducació.

Bloc musical. S'han realitzat les activitats següents:

a) Una participant aporta l'experiència de la 1a sessió dient que durant l'escolta final es va sentir incòmoda. Se li han donat explicacions de possibles causes.

b) Es parla de la música-massatge.

c) Exercicis drets. Expulsió de l'aire, vocalitzant la s sorda i al final una s sonora explosiva. Vocalitzacions.

d) Cant. "Serra Mamerra", "Pon pon titeta", "Plou i fa sol", "Noninó".

e) Aportacions de les cançons creades per algunes participants.

Acomiadament. S'han recollit els qüestionaris repartits a la sessió anterior.

Quarta sessió

1. Audició acompanyada de gestos. Mozart: Concert per a clarinet i orquestra KV 622 en la major. Dirigeix una professora de música que ens facilita la comprensió de l'obra.

Amb les indicacions, tothom ha seguit el fragment musical amb interès i implicació.

2. Bloc teòric: revisió i devolució dels resultats del qüestionari inicial.

El qüestionari entregat a la 1a sessió ja ha estat emplenat per la totalitat de les participants, amb la finalitat d'avaluar el qüestionari en si i de retornar al grup les respostes obtingudes. Li dediquen un temps de la sessió.

3. Bloc de cant. Es desenvolupen les activitats següents:

- Audició d'un CD amb una gravació de cant amb harmònics d'un grup d'homes de Mongòlia. Sons extremament greus. S'ha comentat que l'audició d'aquests harmònics és molt beneficiosa, però encara ho és més la producció.
- Exercicis ressonadors cercant el punt de vibració amb la mà. Vocalitzacions, fonacions amb *m*, *a*, *o*, *e*, *i*. Finalment una altra vegada amb la *i*.
- Cant. Nova cançó: "Peu pulidó de na Margalideta".
- Posteriorment han assajat les cançons apreses a les sessions dels dies anteriors.
- Aportació de les cançons creada per les mares.

El grup ha comentat com ha viscut l'experiència de crear una cançó. La majoria han considerat molt agradable preparar-la, però els ha costat cantar-la en públic. S'anima el grup a cantar molt, a compondre amb música original, a experimentar de totes les formes possibles la tècnica vocal.

4. Resposta al qüestionari final. El qüestionari que ja es portava preparat, ha estat contestat com a part de la sessió. S'analitzarà posteriorment.

5. Cloenda. Audició del 2n temps del Concert per a flauta i arpa de Mozart K 299.

7. CONCLUSIONS

El taller, experimental en el naixement i en el desenvolupament, ha aportat unes experiències al voltant de l'educació musical prenatal i el coneixement dels factors que incideixen en el desenvolupament de l'embaràs.

Com a conclusions, caldria definir aquesta experiència des de diferents apromaments:

- Com una experiència dins l'àmbit de l'educació pública, a càrrec d'una Associació pública i dels serveis educatius de l'Ajuntament de Manacor.
- El projecte s'ha desenvolupat a partir d'un treball multidisciplinari, amb l'aportació de professionals de diferents camps que han cercat el camí per fer del taller un espai d'aprenentatge per a tots els participants.
- Com una experiència artística, on s'han integrat la dansa i el moviment, l'anàlisi i la comprensió musical, el cant i la creació musical, a més de l'expressió plàstica concretada en els mandales.
- Ha estat també una experiència educadora i de creixement personal, que ha obert el camí perquè les mares aprenguin com compartir sentiments i percepcions amb els nadons, i també les portes a una forma de comunicació especial i a una futura educació musical.
- Caldria fer un seguiment d'aquests nadons, per tal de veure'n el desenvolupament i quina incidència pot haver tingut el taller dins el procés de creixement i l'educació. Això ens conduiria a un nou camp d'investigació dins l'educació musical, explorat ja per investigadors com Johanella Tafuri.⁴
- La participació dels pares en les diferents sessions obre una pregunta: encara que la presència d'aquests va ser també experimental, els que acudiren per primera vegada no deixaren de venir. Així que l'espai per al pare és una de les qüestions que caldria tenir en compte en el desenvolupament de futurs tallers.

El col·lectiu de professionals, en posteriors reunions, analitzà l'experiència. Fruit d'aquesta reflexió es concretaren els següents punts:

4. Vegeu bibliografia.

1. La importància de les etapes més primerenques de la vida, essent la prenatal la de màxima rellevància en la formació de l'ésser humà.
2. La necessitat d'aprofundir en el coneixement de la psicologia prenatal.
3. El descobriment de la importància del sentit de l'oïda i la importància del món sonor en general i de la música en particular durant aquesta etapa.
4. Es tracta d'un tema complex que cal abordar des de diferents àmbits: el sanitari (comares), el musical (professores de música i cant) i l'educatiu.
5. L'inici d'un procés conjunt de formació, que es concreta en la possibilitat de l'edició de futurs tallers.
6. La importància de la col·laboració i participació dels pares i mares en aquesta experiència pilot.
7. L'inici d'un procés que podrà definir activitats de suport a les parelles que esperen un infant i que tinguin continuïtat. Aquests nous projectes es concretarien de diferents maneres:
 - Cors i audicions per a embarassades i famílies amb infants.
 - Incorporació de la música als grups de preparació al part de la Unitat de Salut.
 - Inclusió de l'educació musical a l'etapa prenatal i a la primera infància a l'Escola de Música. El que sembla més important analitzats els diferents estudis i aportacions és la pràctica musical durant aquestes primeres etapes, més que un repertori donat de cançons i/o autors.

Aquí comença l'aventura.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- D. A. (1988). *La vida secreta del niño antes de nacer*. Barcelona: Urano.
- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?*. Madrid: Alianza Editorial. Colección El libro de bolsillo.
- Bonny, H. i Savary, L.M. (1994). *La música & su mente. Cómo la música puede transformarnos interiormente*. Madrid: Editorial Edaf/Nueva Era.
- Campbell, D. (1998). *El efecto Mozart. Experimenta el poder transformador de la música*. Barcelona: Urano.
- Fridman, R. (1997). *Música para el niño por nacer. Los comienzos de la conducta musical*. Salamanca: Amarú Ediciones. Colección Música, arte y proceso.
- Leboyer, F. (1981). *Un nacimiento sin violencia*. Mèxico: Ediciones Daimon.
- Sacks, O. (2009). *Musicofilia*. Barcelona: Editorial Anagrama. Colección A Argumentos.
- Tafury, J. (2006). *¿Se nace musical?*. Barcelona: Editorial Graó. Biblioteca de Eufonia 234.
- Verny, T. i Weintraub, P. (1992). *El vínculo afectivo con el niño que va a nacer. Un programa de nueve meses para tranquilizar, estimular i comunicarse con su bebé*. Barcelona: Urano.
- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A. Colección Paidós Educador 166.

9. PÀGINES WEB

<http://chantprenatal.free.fr/>

http://magalidieux.free.fr/page_naitre/video_naitre.html

<http://mimosytta.wordpress.com/page/21/>

<http://www.pangea.org/anep>

<http://www.percusion-corporal.com/>

<http://www.tomatis.com/index.php>

`<anep.pangea.org/ficheros/conf_influye.doc>`

Per citar aquest article:

Duran Bordoy, B. (2012). «Música i embaràs: l'experiència d'un taller per a mares gestants». *IN: Revista electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. III, núm. 2, pàg. 108-126. Obtingut de:
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/05_Duran_Bordoy.pdf

Les grafies no convencionals: una eina d'estructuració del pensament musical i de composició a l'aula d'Educació Infantil

Las grafías no convencionales: una herramienta de estructuración del pensamiento musical y de composición en el aula de Educación Infantil

Non-conventional Spelling: A Structuring Tool for Musical and Compositional Thought in Primary School Classroom

Inés Carrasco Pascual, inescarrascopascual@gmail.com

Mestra i pedagoga, especialista en Educació Musical

Resum

L'evolució de l'escriptura musical és el resultat d'una progressió lingüística que s'ha anat forjant durant anys com a resposta a la necessitat de plasmar gràficament el nostre entorn sonor.

Refer els passos de recerca seguits per l'home occidental, per tal de representar per escrit els sons, i utilitzar com a principal eina d'anàlisi cadascun dels dibuixos aportats pels infants com a resposta gràfica a diferents estímuls sonors (intensitat, altura, durada i timbre), ha permès als alumnes d'educació infantil acostar-se al món de la composició, al llenguatge i la sonoritat contemporanis, i a la conjunció de diferents arts plàstiques, com el dibuix i la música.

Paraules clau

Qualitats sonores, sinestèsies, grafies musicals no convencionals, composició, pensament musical, llenguatge i sonoritat contemporanis

Resumen

La evolución de la escritura musical es el resultado de una progresión lingüística que se ha ido forjando durante años como respuesta a la necesidad de plasmar gráficamente nuestro entorno sonoro.

Rehacer los pasos de búsqueda seguidos por el hombre occidental, para representar por escrito los sonidos, y utilizar como principal herramienta de análisis cada uno de los dibujos aportados por los niños como respuesta gráfica a diferentes estímulos sonoros (intensidad, altura, duración y timbre), ha permitido al alumnado de educación infantil acercarse al mundo de la composición, al lenguaje y sonoridad contemporáneos y a la conjunción de diferentes artes plásticas, como el dibujo y la música.

Palabras clave

Cualidades sonoras, sinestesias, grafías musicales no convencionales, composición, pensamiento musical, lenguaje y sonoridad contemporáneos

Abstract

The evolution of musical composition is the outcome of linguistic progression for many years shaping as a response for the need to embody our sound environment. Rebuilding the steps forward of research followed by the Western man, written in order to represent the writing sounds, and using as a primary tool of analysis each one of the drawings made by children as a response to different sound stimuli (height, length and intensity, tone), has allowed students from primary school to approach the composition world of modern language and sonority, and the combination of plastic arts such as drawing and music.

Keywords

Sound Qualities, Synesthesia, Non-conventional Music Spelling, Composition, Structuring of Musical Thought, Modern Sonority and Language

1. INTRODUCCIÓ

Durant el curs acadèmic 2008-2009 es desenvolupà el projecte d'investigació de final de carrera «Les grafies no convencionals: una eina d'estructuració del pensament musical i de composició a l'aula d'educació infantil» per a l'especialitat de Pedagogia del Llenguatge i de l'Educació Musical. La idea de dur a terme un treball d'aquestes característiques sorgí de les inquietuds següents: es pretenia realitzar un treball amb infants i per a infants tenint en compte les seves necessitats musicals, es volia potenciar la creació i la composició en els més menuts i apropar-los al llenguatge i la sonoritat contemporanis i, finalment, per tal de poder dur a terme els aspectes anteriors, es pretenia utilitzar el llenguatge musical no convencional.¹

Les hipòtesis plantejades foren les següents:

1. Es poden utilitzar els dibuixos aportats pels infants, entesos com una resposta gràfica a diferents estímuls sonors (qualitats del so), com una eina de pensament musical?
2. És possible utilitzar aquestes respostes com un instrument de composició?
3. Es podria plantejar una iniciació al llenguatge musical, dins l'etapa d'educació infantil, refent els passos de l'evolució musical occidental escrita?

Un cop establertes aquestes tres qüestions, es marcaren quatre grans objectius. El primer consistia a utilitzar les grafies no convencionals com una eina d'estructuració del pensament musical i de composició; el segon pretenia treballar el so i, en conseqüència, les quatre qualitats sonores en si mateixes, utilitzant els dibuixos aportats pels infants com a principal eina d'anàlisi; el tercer volia resseguir els passos fets per l'home occidental per representar gràficament el món dels sons, i utilitzar-los com a eina metodològica i estructuradora del treball; i el quart (un objectiu fonamental) pretenia relacionar els objectius, la metodologia i les activitats de la investigació amb els propis de l'etapa d'educació infantil, els quals són establerts pel currículum de les Illes Balears.²

2. FONAMENTS TEÒRICS

2.1. BASES PSICOLÒGIQUES

Un dels punts més importants per realitzar la investigació va ser plantejar-se com aprèn un infant i quins són els passos que segueix per tal d'adquirir el coneixement.

Al llarg de la història trobam diferents teories que analitzen aquest tema. L'estudi es decantà per la teoria constructivista, ja que entén l'infant com un element actiu en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Per als constructivistes els éssers humans creen significats, no

1. Es pot trobar un exemplar de l'estudi a la biblioteca del Conservatori Superior de Música de les Illes Balears.

2. Decret 71/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears (BOIB núm. 92, de 2 de juliol).

els adquireixen, i tant els factors ambientals com l'estudiant mateix són elements imprescindibles que cal tenir en compte perquè es produeixi el coneixement.³

Un altre factor que esdevingué clau foren les sinestèsies. Entenem per sinestèsies la forma en què la majoria dels humans definim conceptes científics sense utilitzar eines necessàriament científiques. Tomeu Barceló, en el seu llibre *Psicología de la conducta musical en el niño*, afirma que alguns autors (Luria 1978, Guillaume 1975, Pinol-Douriez 1979, Alfieri, 1979, Kohler 1967) exemplifiquen les sinestèsies exposant la forma en què el conjunt general de la població sol definir o caracteritzar certs aspectes de la realitat (objectes, accions, etc.). Guillaume assegura que alguns aspectes sinestèsics es manifesten en la terminologia descriptiva de totes les llengües del món de manera immediatament intel·ligible per a tots. Es parla correctament i sense equívocs de colors càlids, freds, cridaners, violents, agressius, de perfums penetrants, etc. Luria també les comenta fent notar que és àmpliament sabut que els sons alts els valorem com a clars i els baixos com a obscurs. Això mateix es refereix també als colors, ja que sabem que a vegades es qualifiquen de clars i d'altres d'obscurs. Es tracta de referir-se a les qualitats pròpies d'una modalitat amb conceptes d'una altra.⁴ Per tant, les sinestèsies obrin i augmenten la llibertat creativa de la persona, ja que li permeten reorganitzar subjectivament les expressions sobre allò que l'envolta. A més, es pot afirmar que són qualitats paraespecífiques, perquè no són pròpies de la realitat, i intersensorials, ja que suposen una coordinació entre sentits. Una altra de les característiques que tenen és que no només són verbals sinó que permeten diferents sistemes expressius.⁵

Finalment, s'ha de destacar que l'ús de sinestèsies afavoreix l'apropament del subjecte a situacions estimulants noves o complexes i a la redefinició de les conegudes sota òptiques diferents, cosa que li facilita un repertori de termes paraespecífics (certament socialitzables), del qual podrà escollir personalment aquells que, sense ser propis d'un analitzador, li permetran posicionar-se més integralment sobre estímuls percebuts. En aquest sentit, les sinestèsies ens són molt útils com a elements teòrics previs perquè ajudaran a comprendre millor la forma en què els nins responen i actuen en relació amb les nocions musicals elementals.⁶

3. ESTUDI

3.1. DESCRIPCIÓ DEL GRUP CLASSE

El grup escollit estava format per un total de vint-i-vuit nins i nines de quatre anys. La majoria d'aquests infants pertanyien a un nivell socioeconòmic mitjà o alt.

Cal destacar que dins l'estudi es varen incloure només aquells infants que no presentaven cap tipus de necessitat educativa especial, per tant, d'aquests vint-i-vuit nins inicials se'n varen incloure vint-i-sis. Els dos alumnes restants, nins amb deficiència auditiva, participaren

3. Peggy A. Ertmer i Timothy J. Newby. *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de Instrucción*. <http://ares.unimet.edu.ve/programacion/psfase3/mod11/biblio/conductimo_%20cognitivismo_%20constructivismo.pdf> [Consulta: 10-01-09], pàg. 17.

4. Barceló Ginard, Tomeu. *Psicología de la conducta musical en el niño* (Palma: ICE de la Universitat de les Illes Balears, 1988), pàg. 8-9.

5. Barceló Ginard, Tomeu, op. cit., pàg. 8-9.

6. Barceló Ginard, Tomeu, op. cit., pàg. 10.

activament en totes les activitats pràctiques dutes a terme, però els seus dibuixos, respostes gràfiques als diferents estímuls sonors escoltats, no s'inclogueren en les estadístiques, ja que de la mateixa forma que rebien un suport específic per organitzar l'estructura del llenguatge ordinari haurien necessitat un suport concret per dur a terme la part escrita de l'estudi, fet que suposava realitzar una investigació paral·lela a la que ja es feia.

3.2. METODOLOGIA

3.2.1. General

La metodologia emprada al llarg del treball partia de la idea de poder relacionar l'evolució de l'escriptura musical, entesa com una resposta a les necessitats musicals humanes, amb la necessitat de crear un llenguatge a l'aula que permetés als infants estructurar el pensament musical i crear composicions pròpies. Per fer possible aquesta idea es varen resseguir els mateixos passos que l'home occidental va fer i fa per representar el món sonor que l'envolta. La taula 1 mostra aquesta relació:

Taula 1	
Evolució del llenguatge musical occidental	Evolució de l'estudi a l'aula de quatre anys
1. Praxi musical (cantar, dansar, etc.).	1. Praxi musical. Treballar les quatre qualitats sonores i la relació existent entre elles: fort-fluix, agut-greu, llarg-curt i diferenciació tímbrica.
2. Necessitat de plasmar gràficament la pràctica musical.	2. Necessitat de plasmar gràficament les qualitats sonores treballades de forma pràctica.
3. Experimentació amb les formes gràfiques (notació pneumàtica, notació quadrada, llenguatge musical barroc, clàssic i romàntic, llenguatge musical contemporani, llenguatge tecnològic). Llenguatges entesos com una resolució de necessitats (musicals, socials, morals, tecnològiques, etc.).	3. Experimentació. Cadascun dels infants aporta una grafia lliure com a resposta a un determinat estímulo sonor (qualitats del so).
4. Grafia conjunta. Establerta com un conveni social depenent del període històric en què ens trobam.	4. Grafia conjunta. Establerta com un conveni social a partir de la grafia lliure i del model més repetit de les respostes dels infants.
5. Composició d'obres musicals. Utilitzant el llenguatge establert socialment però amb un criteri individual.	5. Composició utilitzant el llenguatge comú però amb un criteri individual.
6. Interpretació de l'obra.	6. Interpretació de l'obra.

3.2.2. Específica

La metodologia específica emprada en tot moment es va ajustar a les necessitats cognitives, físiques i socials pròpies dels infants de quatre anys. Les activitats dutes a terme varen tenir en compte diferents aspectes considerats bàsics en l'educació musical. Es va treballar a partir de la cançó, la dansa (moviment i ritme) i l'escolta activa per aconseguir, a través de la pràctica, arribar a la teoria (llenguatge amb grafies no convencionals).

L'objectiu final va ser potenciar l'aprenentatge significatiu i desenvolupar les competències bàsiques dels més petits a través d'una metodologia oberta, activa, participativa i motivadora.

3.3. PROGRESSIÓ D'APRENTATGE

3.3.1. Quadern de feina

Per tal d'organitzar la investigació es va dur a terme un diari que pretenia estudiar les respostes gràfiques dels infants i, a partir de la seva grafia lliure, treure'n una de conjunta, comprovar si els objectius establerts en un principi es complien, i observar quins aspectes s'havien de seguir treballant de la mateixa forma i quins calia modificar per encarrilar la investigació. Aquest quadern de feina constava de les següents quatre parts:

A) Qualitat treballada: apartat que indicava amb quina qualitat del so es feia feina.

B) Activitats: descripció de cadascun dels exercicis duts a terme relacionats amb l'estudi.

C) Observacions: apartat destinat a deixar constància de totes les aportacions necessàries per entendre l'evolució de l'estudi.

D) Anàlisi de dades: estudi estadístic de les aportacions gràfiques fetes pels alumnes.

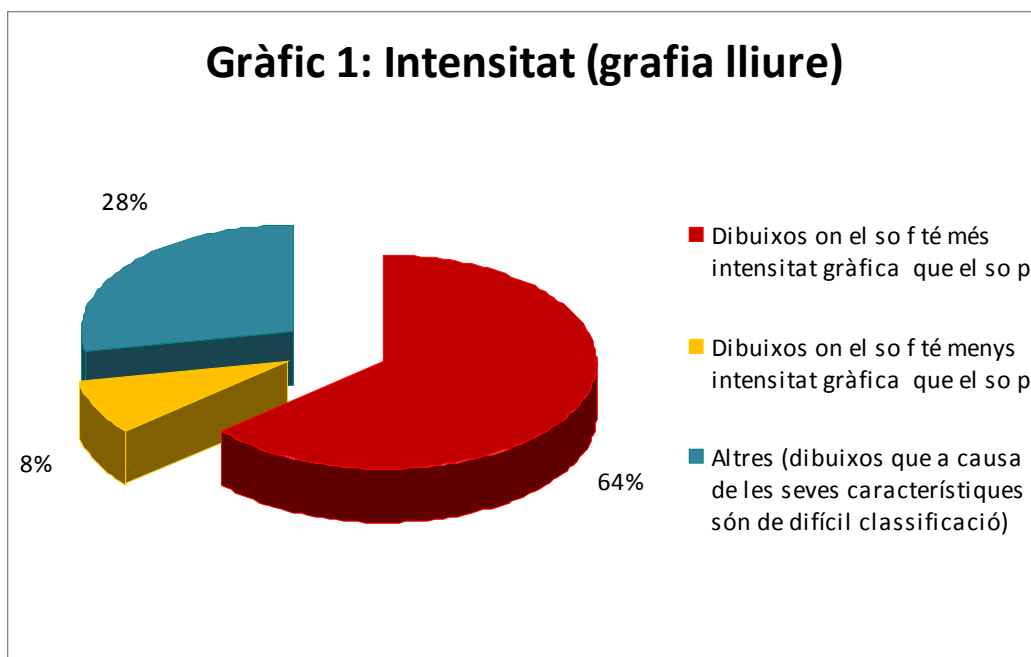
El fet d'organitzar un quadern de feina amb aquestes característiques va permetre estructurar i analitzar cadascun dels passos duts a terme a l'estudi.

3.3.2. Resum de l'estudi

L'estudi va començar amb tota una sèrie d'exercicis pràctics, relacionats amb la metodologia específica comentada anteriorment, que permeteren als infants viure la música, gaudir-ne, i experimentar amb les quatre qualitats sonores. Un cop dut a terme el treball pràctic, els nins van poder dibuixar, de forma completament lliure, els diferents sons que la mestra va realitzar amb els instruments dels quals disposava a l'aula de música.⁷ Amb els pals va fer dos sons, un de fort i l'altre fluix; amb el piano va tocar un so agut (Do1) i un de greu (Do6); el triangle i la caixa xinesa serviren per plasmar la diferenciació tímbrica, i la flauta d'èmbol es va utilitzar per realitzar un so curt i un de llarg.

Els resultats obtinguts varen ser els següents:

7. Aquest treball es va realitzar en diverses sessions.

I. Intensitat (fort-fluix)

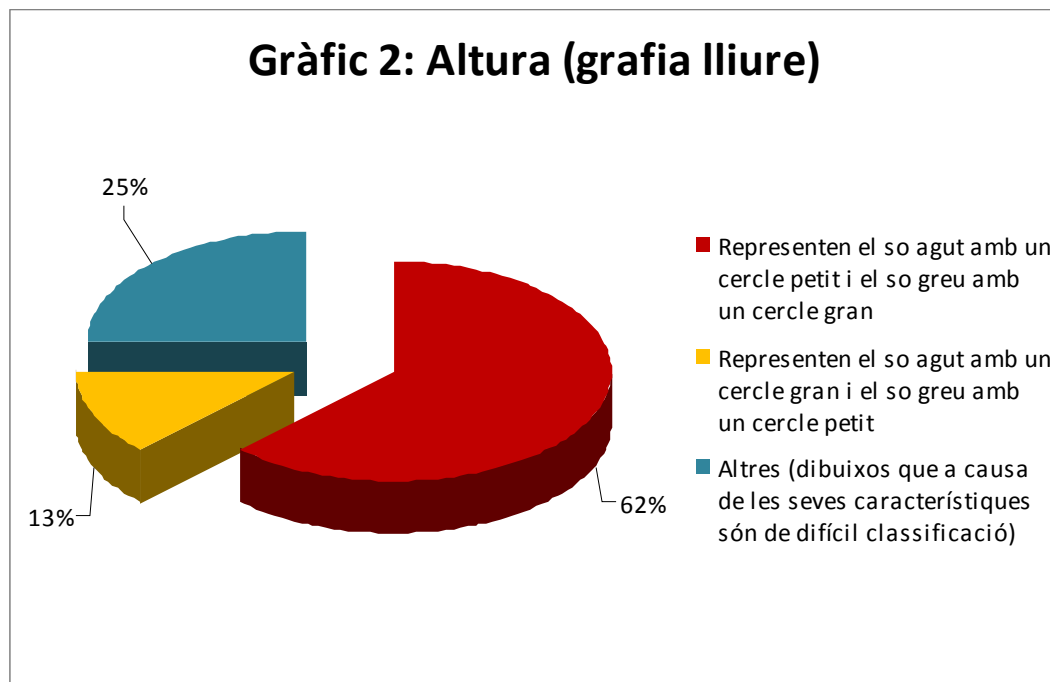
En un 64% dels casos els nins utilitzaren dibuixos amb més densitat gràfica per representar el so fort i menys densitat gràfica per representar el so fluix. Els recursos més utilitzats varen ser els següents (tots ells inclosos en el primer grup del gràfic 1, dibuixos on el so *f* té més intensitat gràfica que *p*):⁸

- A. Molts de dibuixos per representar el so fort i pocs per representar el so fluix.
- B. Un dibuix gran per al so fort i un de petit per al so fluix.
- C. Un color fort per representar el so fort i un color fluix per representar el so fluix.
- D. Un traç gruixat per representar el so fort i un traç prim per representar el so fluix.

Per aquest motiu es va establir com a grafia no convencional conjunta el rotlo gran per a representar el so fort (més intensitat gràfica, en aquest cas més grandària) i el petit per a representar el so fluix (menys intensitat gràfica, menys grandària).

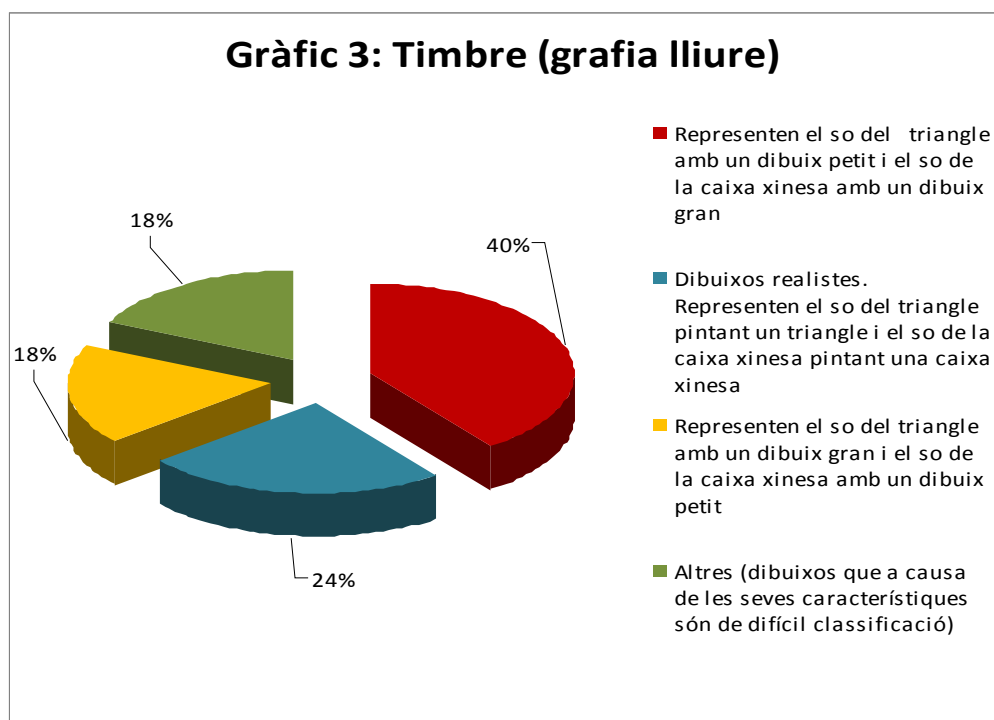
8. S'utilitzen les sigles *f* i *p* per designar els sons fort i fluix, respectivament.

II. Altura (greu-agut)



El que es va poder observar va ser que els nins relacionaven els nous aprenentatges amb els que ja sabien. De manera que la majoria d'ells, un 62% dels casos, utilitzaren un cercle petit per representar el so agut i un rotlo gran per representar el so greu. El problema que sorgí aquí va ser que els nins utilitzaven la grafia establerta per designar la intensitat per representar un nou concepte sonor, l'altura. Per solucionar aquest fet i ser fidels a les seves aportacions, el que es va fer va ser mantenir la grandària associada a cada so, petit per a l'agut i gran per al greu, però escollint un nou símbol, el quadrat. D'aquesta forma es va evitar utilitzar la mateixa grafia per definir elements sonors diferents.

III. Timbre



El treball del timbre en aquesta investigació va ser un poc diferent. Vist que les aportacions fetes pels infants varen ser variades (vegeu el gràfic 3) i tenint en compte que el timbre dels instruments musicals es pot classificar des de molts de punts de vista (segons la família, l'origen, depenent si formen part d'un conjunt o d'un solo, si són convencionals o no, etc.), es va decidir no establir una grafia concreta per representar aquesta qualitat, precisament perquè les possibilitats tímbriques són molt extenses i variades.

El que es va fer per treballar aquesta qualitat sonora de manera escrita va ser donar un model de fitxa com el de la figura 1 i el de la figura 2,⁹ en el qual els alumnes havien d'enumerar els dibuixos en funció de l'ordre en què havien estat tocats. D'aquesta manera es va poder comprovar si diferenciaven els timbres dels instruments escolars sense establir-ne una grafia concreta per a cada un. El fet d'utilitzar les fitxes com a mètode d'anàlisi de la discriminació tímbrica va resultar molt aclaridor per als alumnes, ja que associaven el so escoltat amb la imatge que li era pròpia.

A la composició final, on s'utilitzaren totes les grafies treballades durant l'estudi, els infants triaren quins instruments s'adequaven més a la seva obra. Per tant, el domini del timbre com un element compositiu també es veu reflectit a l'obra que tanca l'estudi.

9. El domini del timbre per part dels alumnes va ser tal que es varen poder incloure instruments no convencionals en els diferents exercicis.

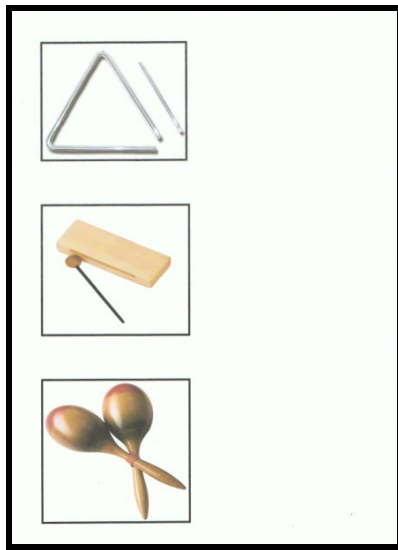


Figura 1

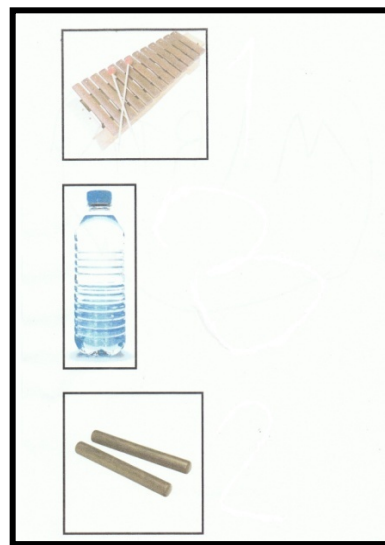
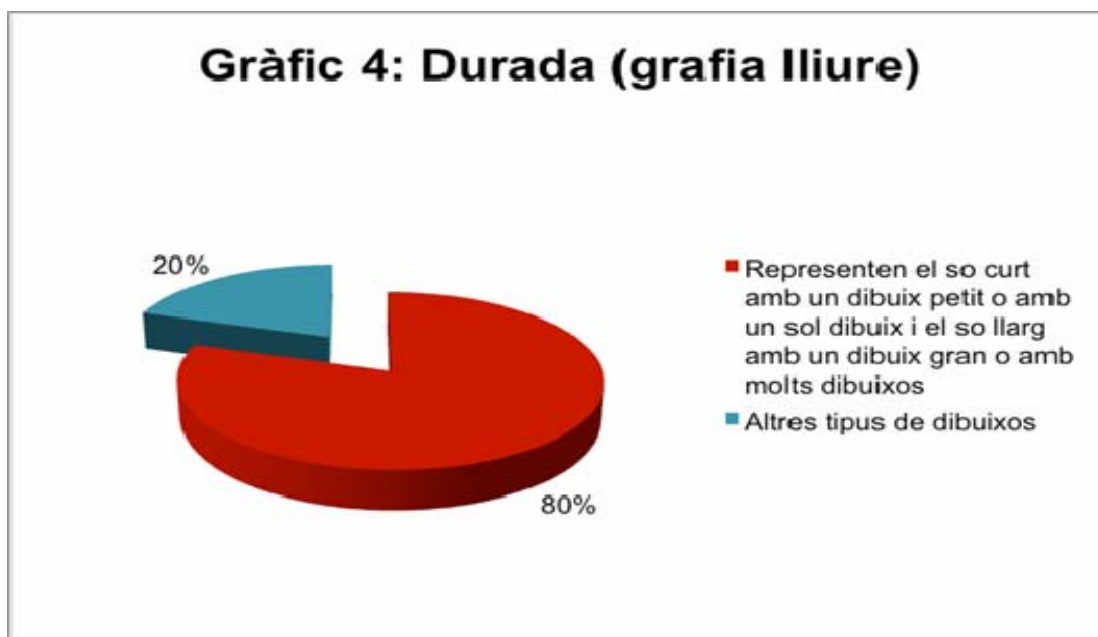


Figura 2

IV. Durada (llarg-curt)

Els resultats obtinguts amb els dibuixos lliures dels nins varen ser els que es mostren a continuació:



El criteri que es va seguir per seleccionar la grafia conjunta va ser el mateix que per escollir la de la intensitat i la de l'altura.

Després d'analitzar les respostes gràfiques aportades lliurement pels nins i un cop extret el model més repetit, es va poder observar que els infants utilitzaven els mateixos recursos que en la representació lliure de les qualitats sonores treballades anteriorment (intensitat i altura). Un 80% del grup utilitzava grafies en què el so llarg era representat per un dibuix gran o bé per molts dibuixos i el so curt per un dibuix petit o bé per un sol dibuix.

De manera que els recursos que havien utilitzat en sessions anteriors es repetien a l'hora de representar la durada. Per aquest motiu, i seguint amb la línia de les grafies conjuntes escollides anteriorment (rotllos i quadrats), se seleccionà una figura abstracta i relacionada amb la geometria per representar el so llarg i curt, les línies horitzontals (curtes per al so curt i llargues per al so llarg).

Els alumnes assimilaren correctament i progressivament les grafies conjuntes. A mesura que avançava l'estudi el nombre d'encerts (és a dir, el percentatge de nins que relacionava cada grafia amb el so corresponent) augmentava considerablement.

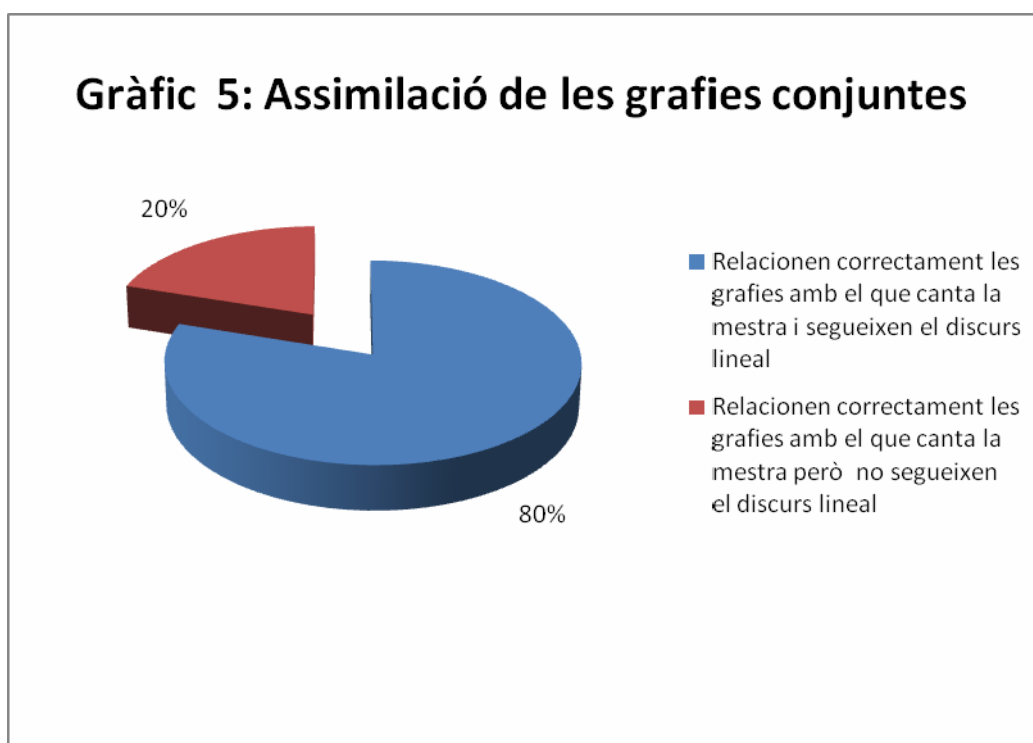
El treball de cada un d'aquests símbols va ser continuat i interrelacionat, és a dir, tot i que les qualitats sonores es varen anar presentant una rere l'altra mai no es varen deixar de reforçar i treballar les grafies conjuntes ja presentades, de manera que en les diferents sessions s'alternava el treball de les qualitats en funció de les necessitats del grup.

Les dues sessions prèvies a la composició final es varen plantejar com a sessions de consolidació. Es varen destinar precisament a comprovar que els infants havien assimilat correctament les grafies conjuntes i les associaven sense errors a la qualitat assignada. Les activitats dutes a terme per comprovar-ho varen ser les següents:

1. Es dibuixaren a la pissarra dos cercles, dues línies horitzontals i dos quadrats. Dels dos dibuixos fets per a cada grafia, sempre n'hi va haver un de gran i un de petit.
2. Es va demanar al grup què es feia amb cadascuna de les grafies pintades a la pissarra.
3. Es plantejà la mateixa pregunta que a l'activitat 2, però aquest cop individualment.
4. La mestra cantà la cançó "El lleó" contrastant totes les possibilitats sonores treballades. Es cantà la cançó fort i fluix (intensitat), s'allargà o s'escurçà el so de cada síl·laba (durada; llarg-curt) i finalment es cantà la cançó en diferents tons (altura; agut-greu). Mentrestant, els nins escoltaven i quan la mestra va haver acabat de cantar n'escollí un (utilitzant la cançó de triar "Pedra, pedreta") i aquest sortí a la pissarra a assenyalar quina grafia es corresponia amb el que la mestra havia cantat.

5. Es va fer el mateix que a l'activitat 4, però aquest cop els nins havien de dibuixar en un foli delimitat en tres quadres la grafia relacionada amb la qualitat sonora que la mestra havia cantat.¹⁰ El discurs sonor fet per la mestra va ser el següent: flux, fort i curt.









Els resultats obtinguts en l'activitat 5 es varen agrupar en dos blocs. Aquests foren els següents:



10. És important destacar que al començament de l'estudi es va comprovar que els infants tenien dificultats per seguir el discurs lineal i que pautar el foli en requadres els confonia, ja que els errors es donaven en la ubicació en l'espai i no en la utilització de la grafia conjunta com a resposta sonora. De manera que, després de cercar diferents recursos, es va decidir que fins al final de l'estudi no es pautaria el foli i que s'utilitzaria l'asterisc al principi de les progressions sonores com a guia del concepte d'escriptura esquerra-dreta. Un cop els nins dominaren aquest concepte, es va prescindir del símbol de l'asterisc i es va poder pautar el full. La idea d'utilitzar l'asterisc sorgí del món de la lectoescriptura, concretament de la metodologia emprada per Ana Teberosky, la qual per afavorir o guiar la lectura lineal col·loca un punt davant la paraula que l'infant ha de llegir. Un cop el nin domina el concepte, Teberosky deixa de posar el punt d'inici.

La taula 2 ens permet veure d'una ullada el resum de l'estudi realitzat.

Taula 2

INTENSITAT	ALTURA	TIMBRE	DURADA
1. Praxi	1. Praxi	1. Praxi	1. Praxi
2. Grafia lliure (exemple)	2. Grafia lliure (exemple)	2. Grafia lliure (exemple)	2. Grafia lliure (exemple)
			
3. Grafia donada fort fluix  	3. Grafia donada agut greu  	3. Grafia donada No establerta	3. Grafia donada curt llarg — ———

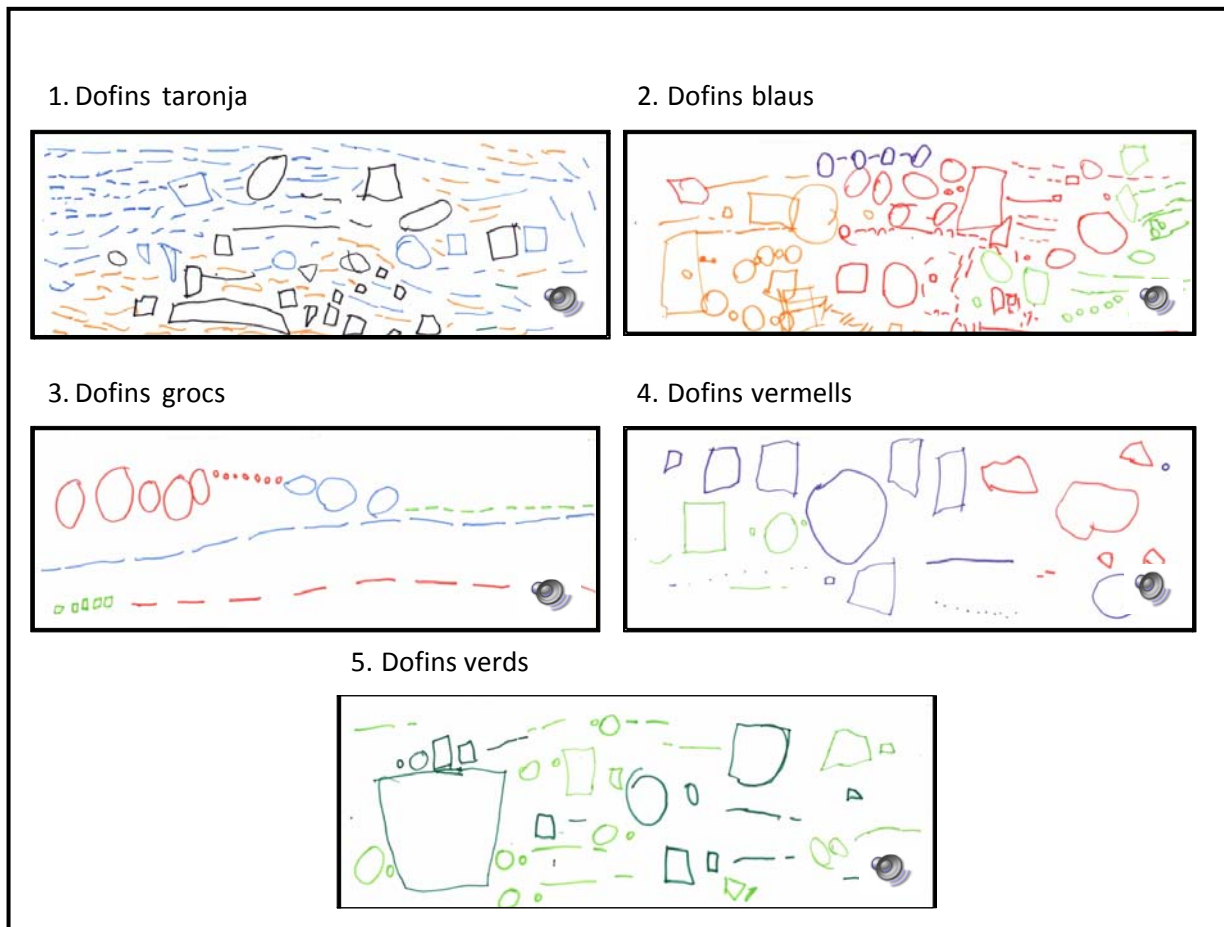
4. COMPOSICIÓ FINAL

El tema escollit per realitzar la composició final va ser la pluja. Els infants havien de crear una obra musical utilitzant només les grafies conjuntes treballades a classe, que recreàs la sonoritat de la pluja. De manera que les grafies no convencionals establertes com a conveni social a partir de les aportacions gràfiques dels nins s'utilitzaren com a recurs compositiu.

La metodologia emprada per dur a terme la seva obra musical va consistir a agrupar els nins en funció del seu color de taula.¹¹ De forma que les composicions es varen realitzar en grups però utilitzant un criteri individual. La taula 3 mostra les creacions fetes pels infants.

11. A l'etapa d'educació infantil sol ser habitual assignar als grups un element identificatiu. En aquest cas els nins formaven part de la classe dels dofins i a cada taula li corresponia un color de dofí diferent (vermell, groc, verd, etc.).

Taula 3



Aquesta activitat va ser molt lúdica i s'hi varen aplicar tots els coneixements adquirits i treballats al llarg de l'estudi.

Cal destacar que, un cop la mestra va haver observat les creacions dels alumnes, els va demanar per grups i en línies generals què significaven els dibuixos que havien fet i per què els havien escollit. Algunes de les respostes més representatives dels aprenentatges interioritzats pels infants i que mostren una assimilació correcta del llenguatge que va esdevenir estàndard en aquest treball són aquestes:

1. Dofins taronja

- Nina 1 (*mentre s'aixeca per explicar què ha fet el seu grup*): Nosaltres hem fet molta pluja!
- Mestra: Ah, sí? I on?
- Nina 1: Aquí, aquí, aquí i aquí (*assenyala les línies horitzontals que apareixen de color blau i taronja*).

- Mestra: I per què unes línies són llargues i les altres curtes?
- Nins: Perquè unes són pluges llargues i les altres pluges curtes.
- Mestra: Pluges o gotes?
- Nins: Gotes!
- Nina 1: Aquestes (*assenyala les curtes*) són clin, clin, clin i aquestes (*assenyala les llargues*) són cliiiiiiiiiiiin, cliiiiiiiiiiiin, cliiiiiiiiiiiin.

2. Dofins blaus

- Mestra: M'explicau què teniu aquí?
- Nins: Rotlos grans i petits.
- Mestra: I els rotlos grans com sonen, fort o fluix?
- Nins: Fort.
- Mestra: I aquests quadrats grans com sonen, molt amunt o molt avall?
- Nins: Molt avall.
- Mestra: I quins dibuixos s'han pintat per fer la música llarga?
- Nins: Les línies llargues.
- Mestra: I per fer la música curta?
- Nins: Línies curtes.

3. Dofins grocs

- Mestra: I vosaltres què heu fet?
- Nins: Pluja forta i fluixa...
- Mestra: I quina és la forta?
- Nins (*assenyalen els rotlos grans i vermells del principi*).
- Mestra: I n'hi ha més?
- Nins: Sí, aquí (*assenyalen els rotlos grans de color blau*).
- Mestra: I això d'aquí què és? Pluja forta o fluixa? (*assenyala els cercles petits*).
- Nins: Fluixa.
- Mestra: I aquestes línies verdes?

- Nins: Són pluja curta i aquesta llarga (*assenyala les línies horitzontals blaves*).
- Mestra: I això d'aquí, què és? (*assenyala els quadrats petits verds*).
- Nins: Clin, clin, clin...
- Mestra: Gotes d'aigua?
- Nins: Sí!
- Mestra: I aquestes gotes com sonen, molt amunt o molt avall?
- Nins: Molt amunt.

4. Dofins vermells

- Mestra: M'explicau què heu dibuixat?
- Nins: Pluja...
- Mestra: I què són els rotlos grans?
- Nin 1: Trons grossos.
- Nin 2: I forts.
- Mestra: I els petits?
- Nins: Fluixos.

5. Dofins verds

- Nins: Nosaltres hem fet un tro molt gros, molt gros, i després la pluja.
- Mestra: I per què heu utilitzat un quadrat gran en comptes d'un rotlo gran?
- Nins: Perquè sonava molt avall, molt avall.

5. CONCLUSIONS

L'estudi realitzat va permetre interrelacionar el món de la música amb el món dels infants utilitzant les grafies no convencionals com una eina d'anàlisi del pensament musical i de composició. La metodologia emprada es va convertir en un element clau per tal d'aconseguir els resultats desitjats, i va refer els passos que l'home occidental ha fet i fa per tal de representar gràficament el seu entorn sonor. El procés va constar de la seqüenciació següent:

- 1) Praxi musical (experimentació i realització de diferents activitats relacionades amb les quatre qualitats sonores).
- 2) Grafia lliure (representació gràfica i lliure de les quatre qualitats sonores).

- 3) Grafia conjunta (establerta a partir de l'anàlisi de les grafies lliures).
- 4) Treball i assimilació de les grafies conjuntes.
- 5) Composició final utilitzant el llenguatge que es va convertir en comú.
- 6) Interpretació per part dels infants de les composicions pròpies.

Es varen destinar catorze sessions a treballar els quatre primers punts, una a fer la composició o creació final i cinc a preparar la interpretació. És important destacar, també, que per dur a terme aquest estudi es varen analitzar més de tres-cents seixanta dibuixos.

En tot moment la investigació va formar part de l'activitat pròpia de l'aula de música a l'etapa d'educació infantil, és a dir, que el treball es va integrar perfectament en l'estructura i el plantejament general del curs, sense obligar a deixar de banda altres continguts curriculars. Precisament un dels factors que més es varen tenir en compte a l'hora de dur a terme el projecte va ser el currículum de les Illes Balears de l'etapa d'educació infantil,¹² per tal d'ajustar els objectius de la investigació amb els objectius curriculars.

La posada en pràctica d'aquest treball va permetre assolir els objectius marcats al principi:

- Utilitzar les grafies no convencionals com a eines d'estructuració del pensament musical i de composició.
- Treballar el so i, en conseqüència, les qualitats sonores que el formen en si mateixes, utilitzant com a principal eina d'anàlisi els dibuixos aportats pels infants.
- Resseguir els passos fets per l'home occidental per tal de representar gràficament el món dels sons, com a eina estructuradora i metodològica del treball.
- Relacionar els objectius, la metodologia i les activitats de la investigació amb els objectius, la metodologia i les activitats pròpies de l'etapa d'educació infantil, els quals són establerts pel currículum de les Illes Balears.

També va permetre mostrar una resposta afirmativa a les hipòtesis plantejades al començament, ja que sí que és possible plantejar una iniciació del llenguatge musical a l'etapa d'educació infantil; refent els passos de l'evolució musical occidental escrita, sí que es poden utilitzar els dibuixos aportats pels infants com una eina d'organització del pensament musical (en aquest cas de les quatre qualitats sonores) i sí que és possible utilitzar les respostes gràfiques aportades pels nins com un instrument de composició. De fet, el resultat final va permetre als infants treballar amb diferents arts plàstiques (música i pintura/dibuix) i acostar-se al llenguatge i a la sonoritat contemporanis.

12. Vegeu la nota al peu de la pàgina 3.

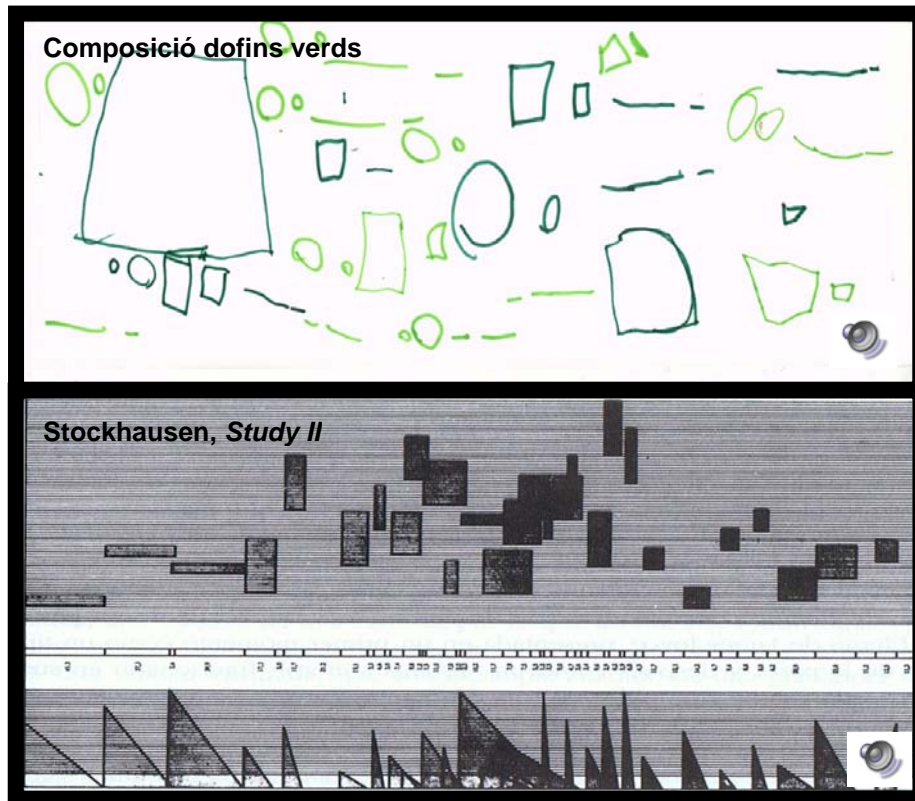


Figura 3

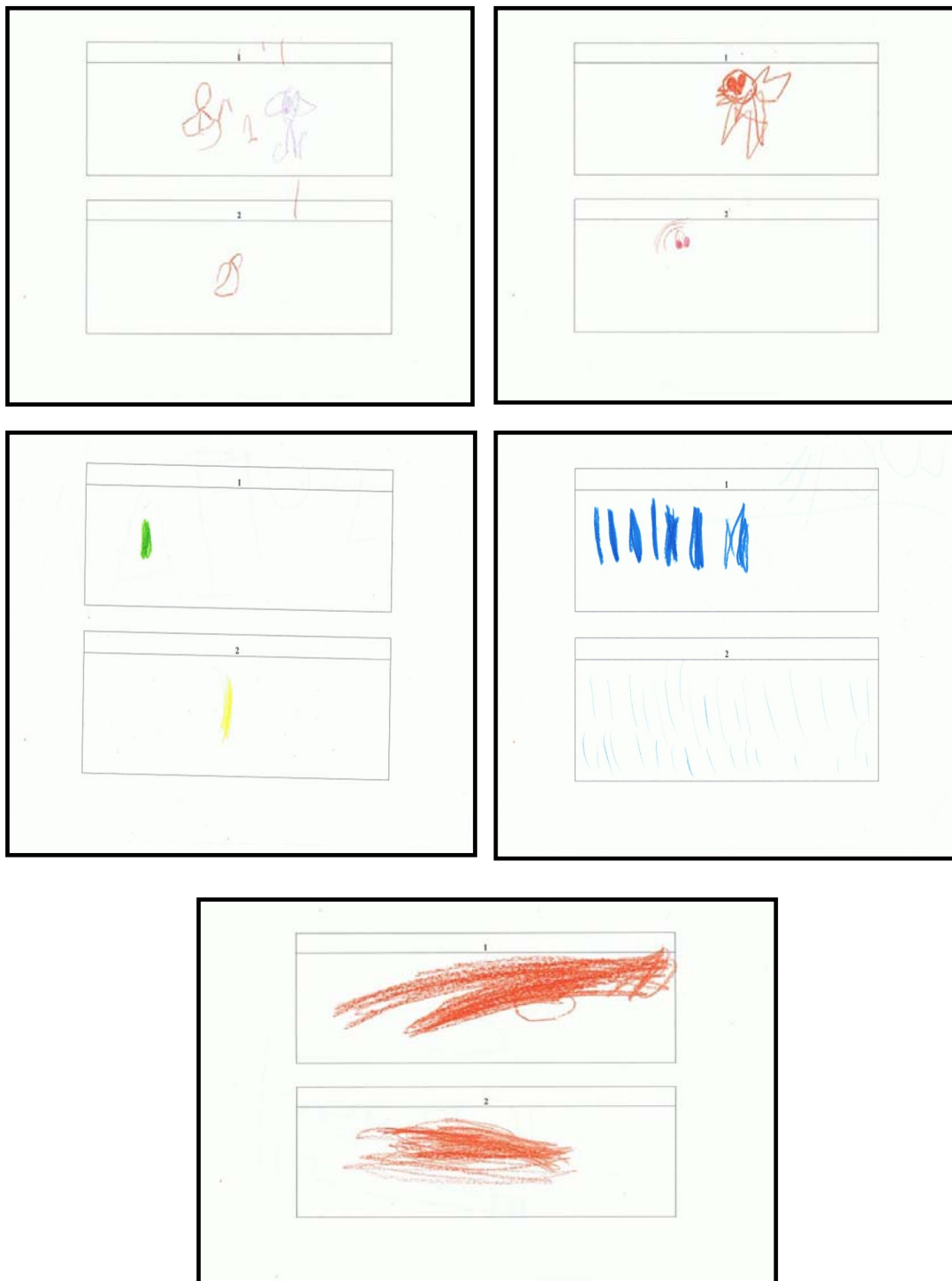
6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bach, A., M. Badia, M. Busqué, H. Cassina, N. Lluveras, J. M. Pons, E. Querol i M. Torruella (1983). *Xim, na, na, nà: materials didàctics per a l'ensenyament de la música al parvulari*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Barceló Ginard, B. (1988). *Psicología de la conducta musical en el niño*. Palma de Mallorca: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.
- Currículum de l'educació infantil a les Illes Balears. Annex del Decret 71/2008, de 27 de juny.
- Hernández Vaquer, M. D. (1986). *La alegría de aprender música en el cole*. Madrid: Editorial Popular.
- Liesegang Moll, B. i C. Ribot Mayol (1999). *Ding dang: la cançó popular de les Illes Balears, una eina de treball*. Palma de Mallorca: Tramontana Edicions Musicals.
- Michels, U. (2003). *Atlas de música, I*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- Monclús Estella, A. (coord.) (2005). *Educación y sistema educativo*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense.
- Morgan, R. P (1999). *La música del siglo XX: Una historia del estilo musical en la Europa y la América modernas*. Madrid: Ediciones Akal, 1994.
- Peggy, A., Ertmer i Timothy J. Newby (1993). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. Performance Improvement Quarterly. 6 (4), 50-72. Universidad Pedagógica Experimental Liberador Instituto Pedagógico de Caracas.
- Schafer, R. Murray (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. Murray (1998). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1970.
- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Educador, 1975.
- Formes Musicals i Anàlisi [en línia]. <<http://grups.blanquerna.url.edu/m39/index.htm>>

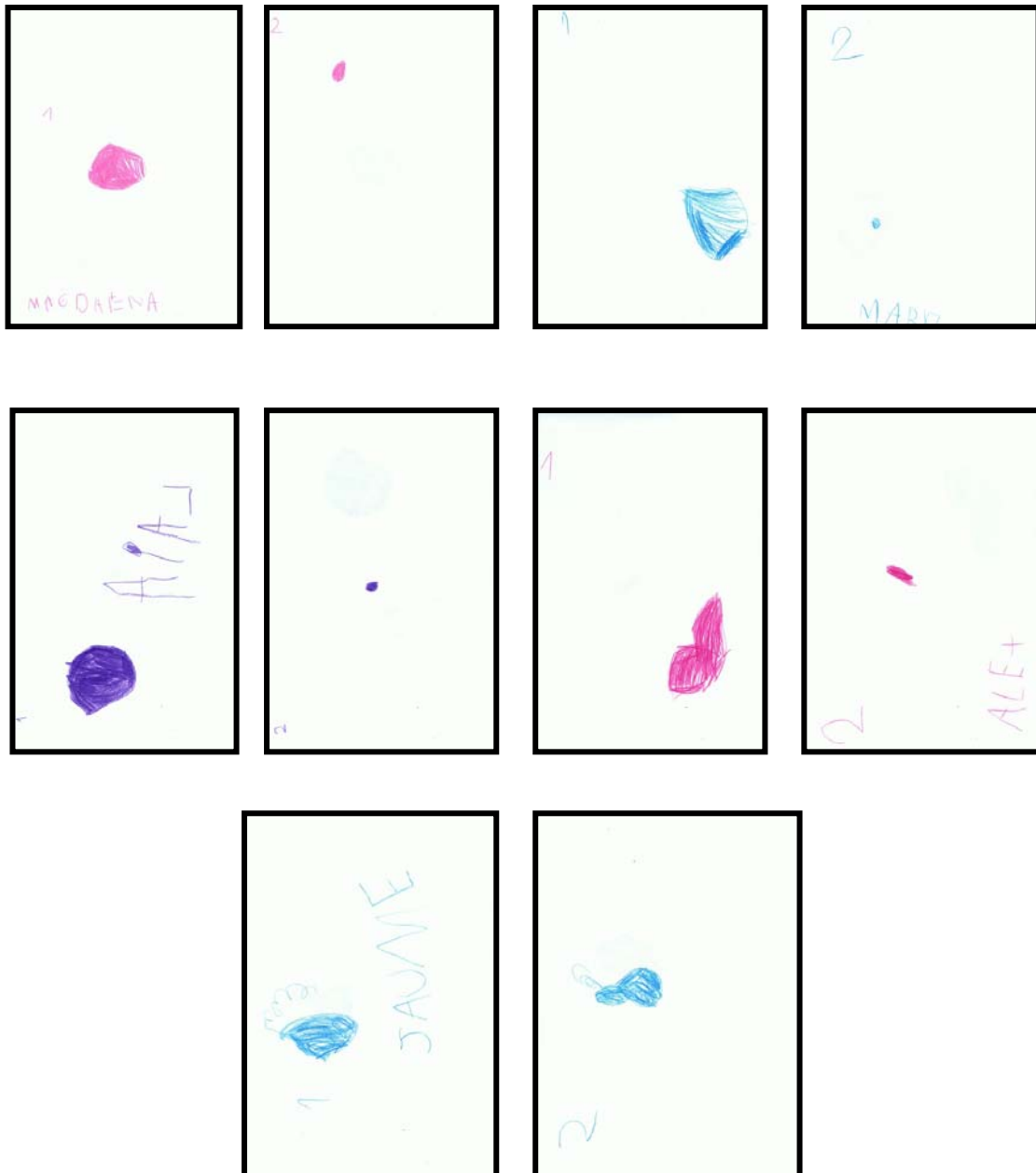
Per citar aquest article:

Carrasco Pascual, I. (2012). «Les grafies no convencionals: una eina d'estructuració del pensament musical i de composició a l'aula d'Educació Infantil». IN: *Revista electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. III, núm. 2, pàg. 127-150. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/06_Ines_Carrasco.pdf

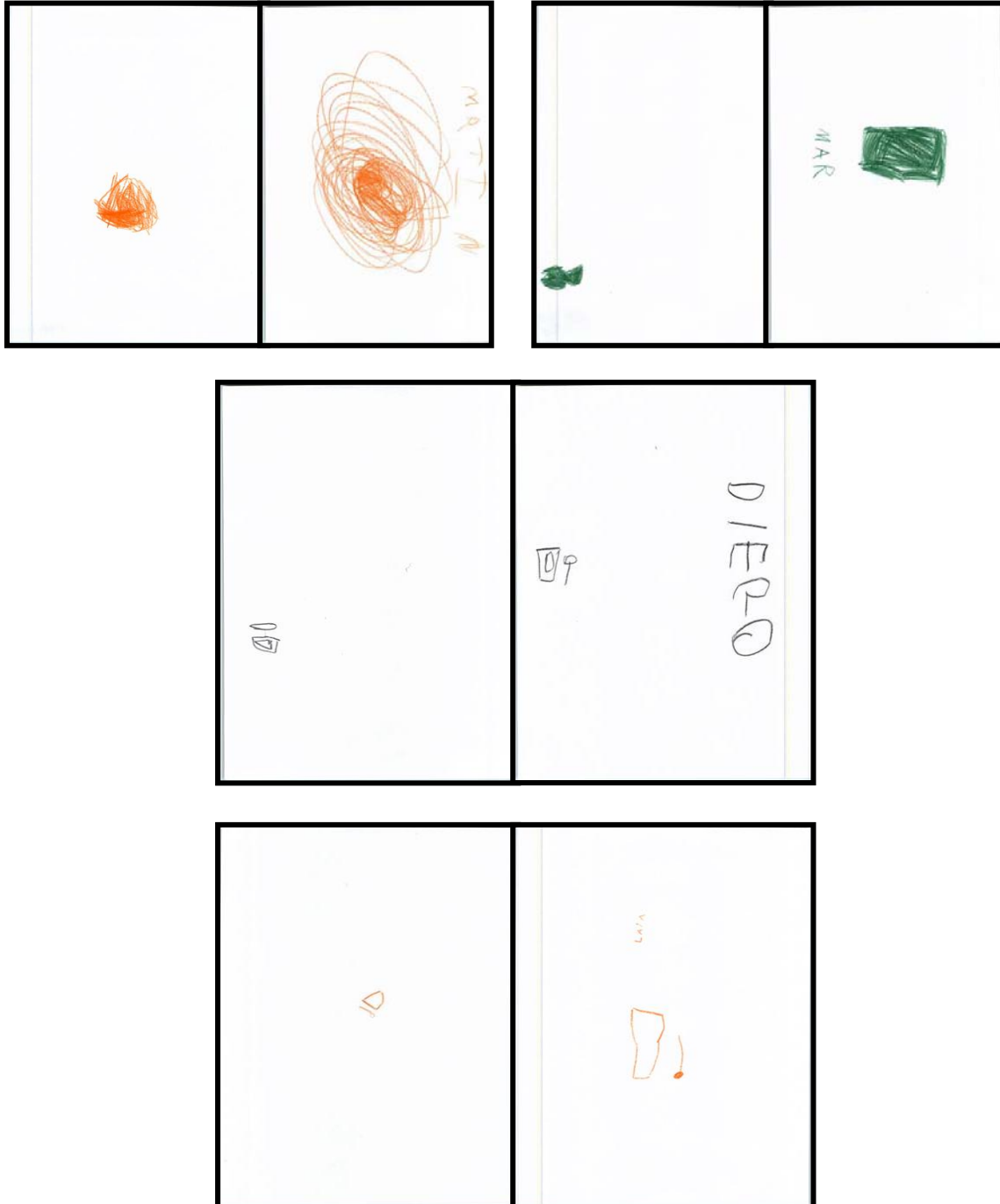
ANNEX 1: Alguns dels dibuixos lliures aportats pels infants dels sons forts i fluixos



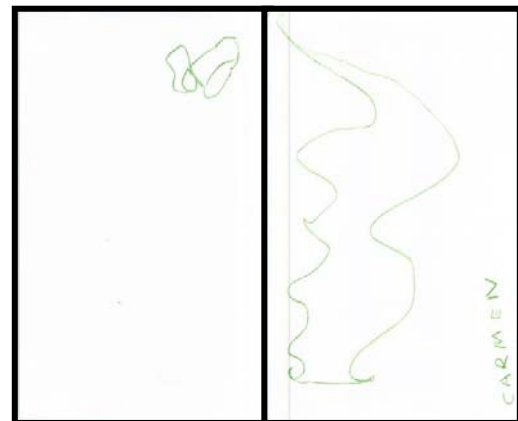
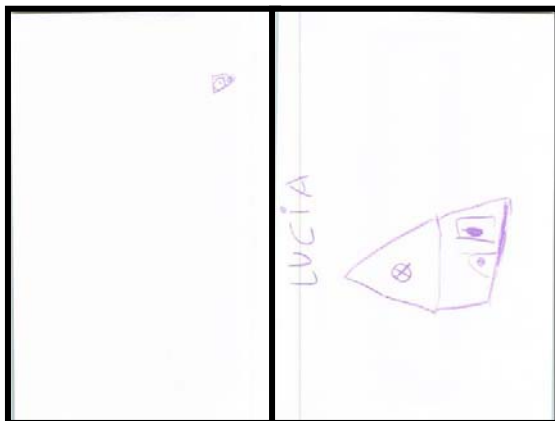
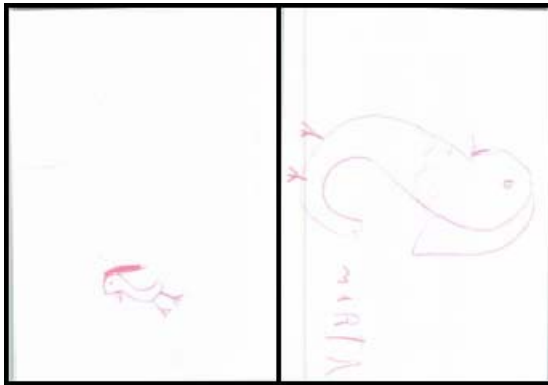
ANNEX 2: Alguns dels dibuixos lliures aportats pels infants dels sons greus i aguts



ANNEX 3: Alguns dels dibuixos lliures aportats pels infants a l'hora de representar la diferenciació tímbrica



ANNEX 4: Alguns dels dibuixos lliures aportats pels infants dels sons curts i llargs



Les pràctiques en empresa per a universitaris. Una eina per a la inserció laboral

**Las prácticas en empresa para universitarios.
Una herramienta para la inserción laboral**

**Internships for University Students. A Tool for
Job Placement**

Francisca Cunill Mir, xisca.cunill@uib.es

Professora del Departament d'Economia Aplicada de la Universitat de les Illes Balears

Resum

Aquests darrers anys s'ha reiterat la importància d'establir una major relació entre les empreses i la universitat. És necessari desenvolupar una planificació estratègica que connecti aquests dos àmbits per tal d'assegurar una formació adequada i completa dels estudiants universitaris tenint present les demandes del mercat laboral. Aquest treball aprofundeix en aquesta connexió considerant que els coneixements adquirits a la universitat i les competències que se'n deriven s'han de poder posar en funcionament en la realització de les pràctiques en empresa, la qual cosa ha de facilitar la incorporació dels universitaris als llocs de treball. Per altra banda, s'explica quines són les principals competències exigides als estudiants i l'allunyament d'aquestes respecte a la formació del pla d'estudis actual. Es posen de manifest les mancances i problemes que tant universitaris com empreses i universitats mostren per tal de fer front als nous reptes. Finalment es plantegen les pràctiques en empresa com a eina i mecanisme per a solucionar la discordança existent entre les dues realitats, universitat i empresa, i es fa una proposta metodològica explicant quines han de ser les pautes d'actuació dels agents implicats.

Paraules clau

Pràctiques en empresa, competències, Espai Europeu d'Educació Superior, mercat laboral

Resumen

Estos últimos años se ha reiterado la importancia de establecer una mayor relación entre las empresas y la universidad. Es necesario desarrollar una planificación estratégica que conecte estos dos ámbitos para asegurar una adecuada y completa formación de los estudiantes universitarios teniendo presente las demandas del mercado laboral. El presente trabajo profundiza en esta conexión, considerando que los conocimientos adquiridos en la universidad y las competencias que se derivan de ello, deben poder poner en funcionamiento la realización de prácticas en empresa, para facilitar la incorporación de los universitarios al mercado laboral. Por otra parte, se explica cuáles son las principales competencias exigidas a los estudiantes y el distanciamiento de éstas respecto a la formación consecuente del plan de estudios actual. Se ponen de manifiesto las carencias y problemas que tanto universitarios, como empresas y universidades muestran para hacer frente a los nuevos retos. Finalmente se plantean las prácticas en empresa como herramienta y mecanismo para solucionar la discordancia existente entre las dos realidades, universidad y empresa, y se hace una propuesta metodológica explicando cuales deben ser las pautas de actuación de los agentes implicados.

Palabras clave

Prácticas en empresa, competencias, Espacio Europeo de Educación Superior, mercado laboral

Abstract

Recently, the importance of establishing a closer relationship between business and the university has been reiterated. A strategic plan needs to be developed to connect these two areas to ensure that university students receive complete, appropriate training that takes job market demands into account. This paper focuses on this connection and considers that the knowledge acquired at university and powers arising therefrom should be able to operate work experience in business, to facilitate the incorporation of the college job market. On the other hand, it explains the core competencies required of students and the distancing of those institutions to the formation of the current curriculum. It highlights the shortcomings and problems that both universities, companies and universities have to face new challenges. Lastly, the paper addresses business practices as a tool and mechanism for resolving the discrepancy between the two realities —the university and business— and proposes a method to explain the action guidelines for the agents involved.

Keywords

Business Practices, Competences, Europe Higher Education Area, Job Market

1. INTRODUCCIÓ

La creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior marca l'inici d'una nova etapa en la planificació universitària on l'objectiu final és la reforma de l'estructura i organització dels ensenyaments per adaptar-se a aquest espai, el qual implica que els estudis tindran més transparència i seran més comparables.

Com a conseqüència de tot aquest procés, s'ha creat un marc comú coherent, compatible i atractiu que possibilita adequar i habilitar la formació dels titulats superiors a les demandes del sector professional, per aconseguir un desenvolupament laboral òptim a les empreses i poder satisfer les necessitats del món empresarial, amb relació a les competències dels futurs treballadors.

Aquesta adequació dels programes dels diferents estudis a les necessitats del món empresarial ha estat una demanda sol·licitada, durant els últims anys, per empresaris europeus i també de les Illes Balears, amb l'objectiu d'adaptar, de forma general, les capacitats i competències dels titulats a les expectatives dels ocupadors.

Cal preparar els alumnes per afrontar de la millor manera possible la inserció en el mercat laboral. Aquesta idea comporta la necessitat de conèixer el context en el qual han de desenvolupar-se i, per això, realitzar un període de pràctiques formatives en empreses possibilita l'obtenció de la informació necessària per satisfer aquestes necessitats i, alhora, l'acostament entre universitat i empresa. Les titulacions universitàries de Mestre han passat per molts canvis en funció de la situació social i com a conseqüència de la legislació vigent que regula el sistema educatiu. Per entendre i analitzar l'actual pla d'estudis, prendrem com a referència els dos darrers plans: el de 1993 i el de 2002. D'aquesta manera ens situam en la creació de la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears el juliol de 1992, on a més de la formació inicial dels mestres, s'imparteixen d'altres titulacions específiques d'educació, com ara Pedagogia, Educació Social i Psicopedagogia.

2. BREU RADIOGRAFIA DE LA SITUACIÓ ACTUAL

Autors com Alonso, Fernández i Nyssen, autors de *El debate sobre las competencias* de 2008, fan una anàlisi del punt de vista que tenen tant joves titulats com empresaris amb relació a la inserció laboral, posant de manifest les discrepàncies i la necessitat d'una major coordinació entre ells.

Tot i la participació per part de les empreses en el dissenys dels nous plans d'estudis, actualment es fa palès un desajustament important entre el que les empreses demanen als joves universitaris, i el que aquests són capaços d'adquirir a les aules.

La implantació del nou model educatiu que deriva del procés de Bolonya és encara recent, i això suposa que difícilment es pugui donar resposta a les exigències que manifesten els empresaris en aquests moments.

Les empreses reclamen als candidats competències que fins ara no han format part del currículum acadèmic. Parlem concretament de competències genèriques, enteses com les competències compartides per diferents ocupacions o diversos àmbits de coneixement. Són

competències apropiades per a la majoria de les professions i estan relacionades amb el desenvolupament personal i la formació ciutadana (Tuning, 2003).

Es tracta de tota una sèrie de valors no només nous dins dels plans d'estudis, sinó que a més aquests valors estan totalment allunyats de la universitat actual.

L'estructura tradicional dels plans d'estudi arreu de tot l'Estat, que es va implantant als anys 80 i que es basa en l'obtenció de titulacions, explica que el mercat laboral valora el nivell de formació dels treballadors, partint de la idea que la formació proporciona uns coneixements tècnics que en fan augmentar l'ocupabilitat¹ per poder realitzar activitats més complexes i creatives. Es defensa que una major formació incrementa les possibilitats d'inserció laboral.

Anys posteriors, Van-der Hofstad i Gómez Gras, autors de l'informe *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* de 2006, mostren que la relació mantinguda fins al moment per part de les empreses quant a bon expedient acadèmic, sinònim de bon desenvolupament de la tasca professional, s'ha anat debilitant.

Aquest fet evidencia que és imprescindible conèixer quines són vertaderament les necessitats del mercat existent, abans de realitzar una reforma d'aquesta magnitud. Però el problema va més enllà, i la pregunta que cal plantejar-nos és: qui ha de formar els joves universitaris en les competències demandades pel mercat actual?

En aquesta línia, així com manifesten, Alonso, Fernández i Nyssen (2008), les empreses comparteixen l'opinió al voltant de les carències amb les quals els universitaris arriben als centres de treball. Carències relacionades amb la manca d'habilitats per a la negociació, de poder de convicció, treball en equip, maneig de la intel·ligència emocional, maneig de l'estrès i el lideratge; havent ja assenyalat en primera instància la manca de competències de caire personal, com poden ser: la iniciativa, la disponibilitat, la responsabilitat, la capacitat d'adaptació als canvis, el saber desenvolupar-se dins situacions diverses i canviants, etc.

Si bé aquestes competències requereixen un treball al llarg de l'escolarització obligatòria i postobligatòria, el cert és que molts estudiants universitaris no les tenen assolides quan arriben a la universitat i des d'aquest àmbit s'haurien de treballar i potenciar, entre altres coses, perquè les empreses —per norma general— no preveuen la possibilitat de formar els acabats de titular en aquests tipus de destreses. Confien que la universitat els proporcionarà joves sobradament preparats, capaços de rendir i complir amb qualsevol expectativa creada.

La universitat, en contrapartida, no té els estris suficients per donar resposta a les exigències empresarials. La manca de formació docent en aquesta mena de competències dificulta o impossibilita que el professorat pugui contribuir que els estudiants les assoleixin. De la mateixa manera, ens trobem amb l'exigència per part de la nova reforma en els plans d'estudis universitaris en haver d'utilitzar noves metodologies didàctiques que queden entrebancades per la manca de recursos, tant pel que fa a docents, tenint en compte que hi ha estudis massificats, com respecte a l'ús d'eines adients.

És evident que l'estat de la universitat requereix una anàlisi en profunditat que defuig l'objectiu d'aquest treball, però es pot dir que una de les conseqüències de la situació actual és que els

1. Des de la pàgina web oficial del procés de Bolonya es defineix l'ocupabilitat com "l'habilitat per aconseguir un treball inicial, per mantenir el treball, i per ser capaç de moure's en el mercat laboral".
<<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/employability.htm>> (consultada l'abril de 2011).

universitaris es veuen sotmesos a la discordança referida en línies anteriors i la pateixen en forma d'angoixa.

Per altra banda, no podem oblidar la intervenció dels centres i/o departaments d'orientació i inserció laboral universitaris, que malgrat els esforços en intentar donar resposta a aquestes necessitats mitjançant l'organització de cursos, jornades, tallers, etc., no són suficients per fer front a les demandes del moment que vivim.

Amb tot, necessitem alternatives que possibilitin l'adquisició de determinades competències per part dels estudiants. S'aposta per les pràctiques com una de les vies possibles, les quals es presenten com una magnífica oportunitat perquè els universitaris no només posin en pràctica els coneixements teòrics adquirits a les aules, sinó també perquè adquireixin les habilitats necessàries per a desenvolupar-se com a futurs professionals.

3. QUÈ SÓN LES PRÀCTIQUES EN EMPRESES I LA SEVA RELACIÓ AMB LA INSERCIÓ LABORAL

Sense que comptem amb un concepte legal establert les pràctiques en empreses es poden definir com: el període d'estada d'un alumne en una empresa, institució o entitat que té per objectiu aplicar els coneixements teòrics assolits al llarg de la seva carrera, adquirir destreses i habilitats per al desenvolupament professional propi, i aprendre a ser capaç d'establir vincles socials amb la resta de treballadors (Fuentes, 2007).

A la universitat es diferencien les pràctiques curriculars de les pràctiques voluntàries (a aquestes darreres es fa referència en aquest treball), sent definides les primeres com "les pràctiques integrades en els plans d'estudis (més conegudes en l'entorn universitari com a pràcticum), amb una assignació concreta de crèdits acadèmics, en funció de la seva durada i intensitat. Les pràctiques voluntàries serien les que els alumnes realitzen pel propi interès i decisió, sense que tinguin, inicialment, una assignació de crèdits en el pla d'estudis de la titulació" (Redfue, 2007, 9).

La introducció de pràctiques en empreses constitueix un dels elements nous en el disseny dels nous plans d'estudis. Tot i que no puguem dissenyar un model que ens permeti definir les característiques que han de tenir les pràctiques en empresa (aquesta decisió correspon a cada centre o facultat), sembla que hi ha un acord mutu en la importància i el pes que han de tenir; importància que ja es manifestava a la dècada dels 80 tal com queda reflectit a continuació:

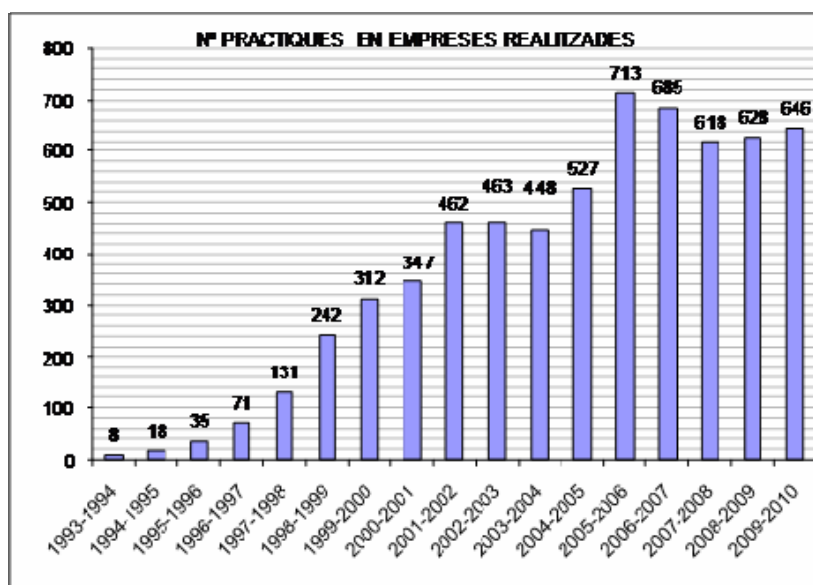
"En línies generals, l'objectiu fonamental d'aquest sistema d'educació, en el qual es tenen en compte les recomanacions i orientacions de diferents organitzacions internacionals sobre la matèria, és aconseguir una formació integral de l'alumne universitari a través d'un programa educatiu paral·lel a la Universitat i a l'Empresa, combinant teoria i pràctica. Es pretén amb això donar-li una oportunitat a l'estudiant de combinar els coneixements teòrics amb els de contingut pràctic i d'incorporar-se al món professional en finalitzar el programa amb un mínim d'experiència. Així mateix, aquest sistema permet que l'empresa col·labori en la formació dels futurs graduats, contribuint a introduir amb realisme els coneixements que el treball quotidià exigeix en la formació de l'universitari i a facilitar una major integració social en els centres universitaris". (Reial Decret 1497/1981, p. 18734).

Aprofundint en el tema, es pot afirmar que les pràctiques en empreses constitueixen, avui en dia, una significant eina per a l'ocupabilitat, atès que es converteixen en una de les millors vies de les quals disposen les empreses com a procés de selecció.

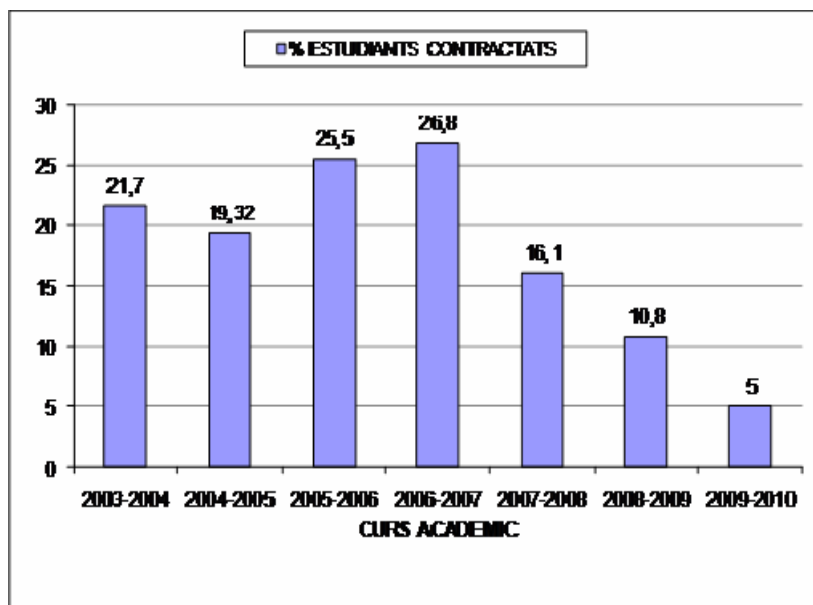
La precarietat dels contractes actuals provoquen entre els universitaris un elevat sentiment de desmotivació. La manca d'ajustament entre els continguts teòrics i la realitat actual, juntament amb les competències i l'experiència laboral requerida per part de les empreses, situen les pràctiques en un plànol preferent. Es tracta d'una oportunitat per als estudiants per adquirir coneixements en la pràctica i per a la inserció laboral que cal prioritzar.

En el cas de la Universitat de les Illes Balears, la inserció laboral mitjançant un estada prèvia de pràctiques formatives en una empresa s'ha convertit, al llarg dels darrers anys, en un mecanisme d'introducció important al mercat laboral. Des de l'any 1993 la Fundació Universitat-Empresa (FUEIB), a través del Departament d'Orientació i Inserció Professional (DOIP), ha estat l'entitat encarregada de la gestió de les pràctiques externes de tots els estudis a la Universitat de les Illes Balears. Anualment, el DOIP publica un informe que recull el nombre de Convenis de Cooperació Educativa signats per a la realització de pràctiques externes,² així com el nombre d'insercions laborals aconseguides mitjançant les pràctiques en empresa. Com es mostra als gràfics següents, la situació econòmica existent ha provocat una disminució del nombre de contractacions. Per aquest motiu cal conscienciar de nou les empreses, estudiants i universitats, del propòsit i objectiu de l'acolliment d'universitaris en règim de pràctiques.

2. La possibilitat d'introduir pràctiques externes ve a reforçar el compromís amb l'ocupabilitat dels futurs graduats i graduades, enriquint la formació dels estudiants dels ensenyaments de grau, en un entorn que els proporcionarà, tant a ells com als responsables de la formació, un coneixement més profund sobre les competències que necessitaran en el futur. BOE número 260, 30 d'octubre de 2007, p. 44.037. (Consultat el juny de 2009).



Gràfic 1. Nombre de pràctiques en empreses realitzades per curs acadèmic. (Informació extreta del Departament d'Orientació i Inserció Professional de la UIB, 2009).



Gràfic 2. Percentatge d'estudiants contractats mitjançant les pràctiques en empreses. (Informació extreta del Departament d'Orientació i Inserció Professional de la UIB, 2009).

Malgrat la conjuntura actual, és rellevant recalcar que el fet de realitzar pràctiques en empreses s'ha convertit en un complement clau en la formació acadèmica i es configuren, per tant, com

un dels punts forts per als alumnes universitaris a l'hora d'afrontar els processos de recerca de la primera feina.

4. ALGUNS FONAMENTS PER PLANIFICAR LES PRÀCTIQUES EN EMPRESA

Tal com s'ha esmentat abans, la situació econòmica actual no és favorable per als joves, i en el cas que ens ocupa, es reconeix que les pràctiques en molts casos poden quedar desvirtuades, i així oblidar el sentit de formació que realment tenen.

Algunes empreses intenten captar els estudiants utilitzant els mateixos procediments i mecanismes que si es tractés d'una oferta laboral. I no és fins a l'entrevista personal quan s'explica que s'estan reclutant candidats en règim de becaris.

Els estudiants, d'altra banda, allarguen innecessàriament la permanència dins la universitat per poder optar, de nou, a un període de pràctiques i, d'aquesta forma, estar ocupats i retribuïts.

Mentrestant, les universitats obliden la necessitat de fer un seguiment i tutorització continuus durant el període d'estada de l'estudiant a l'empresa i d'aquesta forma aconseguir el que realment es persegueix: posar en pràctica els coneixements teòrics i l'adquisició d'habilitats necessàries per al seu desenvolupament.

Així, podem dir que els tres agents implicats en el procés de pràctiques formatives treballen de forma independent. Les mancances i necessitats que manifesten els agents no se solucionen, atès que l'absència de coordinació i comunicació entre ells provoca que els problemes vagin passant d'un agent a l'altre de manera continuada.

Ara, aquesta situació és encara més alarmant ja que les pràctiques en empreses s'han convertit en una matèria obligatòria als plans d'estudis dels diferents graus. Per exemple, a la Universitat de les Illes Balears, d'un total de les 37 titulacions de grau, el 83% han inclòs dins els seus plans d'estudis l'obtenció de crèdits ECTS a partir de pràctiques en empreses. Aquests crèdits poden correspondre a pràctiques curriculars, voluntàries i també establir-se com a crèdits optatius.

La proposta que s'exposa és la utilització de les pràctiques en empreses com a mecanisme que ajudi a millorar la inserció laboral dels titulats de poc al mercat de treball. Una proposta vàlida per a les pràctiques en empreses públiques i privades, i generalitzable a una gran diversitat d'estudis universitaris en tant que fa referència a fonaments generals per emmarcar accions concretes ajustades a les peculiaritats pròpies dels estudis de cada centre o facultat.

Es planteja transformar les necessitats que demana el mercat de treball als universitaris en una responsabilitat dels tres agents implicats en el procés de pràctiques formatives. Es tracta de convertir les demandes en l'eix conductor durant l'estada de l'estudiant al centre de treball.

Per això, és necessari, si escau, informar i formar cada un dels agents en les tasques i responsabilitats que els pertany.

Pel que fa a les empreses, es requereix un major coneixement dels plans d'estudis i de l'organització de l'ensenyament. El fet que els empresaris tinguin informació sobre quins són els estudis que es cursen a la/les universitat/s amb les quals treballen, quines són les principals

matèries que s'imparteixen, quines són les sortides professionals dels diferents estudis, etc., ajudarà que les ofertes de pràctiques que s'ofereixin combinin de forma òptima el que les empreses necessiten i el que els estudiants poden aportar. Del que es tracta és de plantejar un pla de pràctiques ajustat a la realitat; s'ha d'evitar que es captin universitaris a través de vies impròpies per a la finalitat que es vol aconseguir i, en aquest sentit, els Serveis o Centres d'Inserció Laboral de les Universitats tenen un paper cabdal a l'hora de formalitzar l'acolliment.

A més de formar les empreses en matèria acadèmica, cal conscienciar-les de la seva funció com a centres de formació professional. Els empresaris han de saber que tot i la formació basada en competències que han rebut els universitaris a les aules, res es pot comparar al que es trobaran a la vida real. Per aquest motiu, és essencial que les empreses ajudin els estudiants a desenvolupar aquelles capacitats que s'han "assajat" a la universitat però que cal traduir i posar en pràctica a la realitat del món laboral.

Respecte als universitaris, és important que cada un conegui on es troba respecte al grau d'ocupabilitat, per tal que sigui capaç de potenciar aquelles habilitats que ja portava al seu bagatge o bé han estat apreses i que el poden fer destacar respecte a la resta, i a la vegada, ha de ser capaç de cercar fórmules o alternatives per formar-se en aquelles en què presenta majors carències. En ambdós casos és responsabilitat dels universitaris utilitzar els mecanismes que tenen a l'abast per aprofundir en les competències assolides i/o millorar en aquelles en les quals presenten mancances o dificultats.

Aquest coneixement sobre les competències que cada un té va lligat a la necessitat d'estar al corrent de la tipologia d'empreses a les quals pot accedir com a lloc per desenvolupar les pràctiques de forma òptima. Així doncs, conèixer les particularitats que presenten les empreses que es basen en una organització formal, caracteritzades per l'especialització, la jerarquia, la distribució de la responsabilitat, el racionalisme, enfront de les que presenten les organitzacions informals, caracteritzades per les relacions personals dels seus individus, la col·laboració espontània, la tendència a les modificacions que poden sofrir els grups de treball, la no-limitació pel que fa a horaris o espais físics; o bé les organitzacions socials formades per grups de persones que pretenen aconseguir de forma més eficient determinats objectius que no es poden aconseguir individualment, que impliquen un esforç col·lectiu, sense finalitat de lucre, etc., tots aquests coneixements poden orientar els universitaris en la presa de decisions sobre el tipus d'empresa en la qual podran dur a terme la seva tasca de forma satisfactòria.

Si ens referim a les universitats, són necessaris tres aspectes claus:

1. Formar les empreses de manera permanent en relació amb els plans d'estudis de les diferents titulacions universitàries. Formació en matèries i sortides professionals de cadascuna de les titulacions.
2. Establir un seguiment continu i personalitzat de les pràctiques que desenvolupen els estudiants als centres de treball, per tal d'assegurar unes pràctiques de qualitat i a la vegada augmentar els vincles entre els tres agents implicats. Aquest seguiment implicaria:
 - Visitar els estudiants als centres de treball. Entrevista amb l'estudiant en pràctiques i amb el tutor assignat a l'empresa.
 - Realitzar de forma mensual una tutoria entre l'estudiant en pràctiques i el tutor assignat a la universitat.

- Mantenir periòdicament (per exemple, un cop al mes) contacte amb el tutor assignat a l'empresa per conèixer el desenvolupament del procés.
 - Fer un informe final de l'activitat i l'avaluació d'aquesta.
3. Realitzar, de manera contínua, una recerca activa d'empreses per oferir un ventall ample d'alternatives als estudiants; amb l'objectiu que coneguin els diferents sectors empresarials que més s'adeqüen a les seves particularitats i d'augmentar, en el futur, les seves possibilitats d'inserció.

Aquesta proposta pressuposa la necessitat de crear un òrgan encarregat de coordinar les pràctiques; una comissió que, entre altres actuacions, s'encarregués de vetllar pel compliment de les funcions de cada un dels agents implicats, així com de ser el canal de comunicació i informació dels agents.

5. REFLEXIONS FINALS

Les característiques del mercat laboral actual posa de manifest l'exigència de formar persones polivalents, capaces de fer front a situacions cada vegada més canviants. Les empreses demanen universitaris en la formació acadèmica corresponent als estudis cursats, per poder desenvolupar les tasques pròpies als llocs de feina encomanats, però també es requereixen perfils amb unes determinades habilitats i competències que van més enllà de la teoria apresada a les aules.

Ara, les demandes habituals de les empreses se centren a captar persones amb ganes de desenvolupar-se professionalment. I per això, són necessàries determinades competències que, en una primera fase, permetin als universitaris ajustar-se i adaptar-se al lloc de feina perquè, posteriorment, puguin aportar nous valors que ajudin a incrementar el volum de negoci de l'empresa.

Així mateix es valoren els currículums que demostren la preparació acadèmica, el domini de coneixements informàtics, el domini d'idiomes, els períodes d'estada a l'estranger i sobretot l'experiència laboral.

Justament, les pràctiques en empreses es poden plantejar com a fórmula per suplir l'experiència laboral requerida i que difícilment han pogut o podran tenir. Però a la vegada es poden considerar com a mecanisme d'adquisició de les competències i característiques demandades per part de les empreses.

Estem parlant de tota una sèrie de requeriments que, amb dificultats, es poden assolir si no és a través de la pràctica real. No desestimem l'ajuda de totes les institucions formals o informals, públiques o privades, que mitjançant la seva oferta formativa intenten donar resposta a les necessitats i mancances cada vegada més manifestes. Però és cert que hem de treballar de forma conjunta i dins el mateix espai temporal.

De poc serveix formar els universitaris a parlar en públic, a treballar en equip, a ser capaços de desenvolupar-se en situacions diverses, a tenir iniciativa, a ser adaptables, etc., si no podem proporcionar de forma quasi immediata un escenari per posar-ho en pràctica. Per això cal conscienciar totes les parts implicades de quines són les seves funcions i obligacions, i d'aquesta forma no culpar innecessàriament els agents implicats. Aquest fet suposa una

estreta coordinació i supervisió de l'activitat que es realitza, amb l'existència d'un òrgan —intern als centres o facultats o extern a aquests però dins la universitat amb una estreta interrelació— que procuri i mantingui la imprescindible connexió entre les parts; un òrgan que tingui la certesa del valor fonamental que tenen les pràctiques en empreses per als futurs titulats universitaris, que a més de representar i supervisar tots els agents, canalitzi la informació circulant entre ells.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2003). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: AQU.

Alonso, L. E.; Fernández, C.J. i Nyssen, J. M. (2008). *El debate sobre las competencias*. Madrid: ANECA.

Departament d'Orientació i Inserció Professional de la UIB. Fundació Universitat-Empresa. Dades i Xifres. Obtingut de <<http://www.fueib.org/ca/informacio/51/dades-i-xifres.htm>>

Fuentes, F. (2007, setembre). *Las prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Jornadas de formación de técnicos de servicios universitarios de empleo*. Granada.

Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto i Universidad de Groningen.

Real Decreto 1497/1981, de Presidencia del Gobierno, de 19 de junio de 1981, sobre programas de Cooperación Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de julio de 1981, núm. 175, p. 16734-16735. Obtingut de <<http://www.boe.es/boe/dias/1981/07/23/pdfs/A16734-16735.pdf>>

Real Decreto 1393/2007, de Ministerio de Educación y Ciencia, de 29 de octubre de 2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, núm. 260, p. 4349-4360. Obtingut de <http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2007/10/31/pdfs/A04349-04360.pdf>

Redfue (2007). *Buenas Prácticas de Gestión de programas de prácticas formativas de alumnos en empresas en las Universidades Españolas*. Madrid.

Van-der Hofstad, C. J. & Gómez, J. M. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid; Buenos Aires; México: Díaz de Santos.

Per citar aquest article:

Cunill Mir, F. (2011). «Les pràctiques en empresa per a universitaris. Una eina per a la inserció laboral». *IN: Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. III, núm. 2, pàg. 151-163. Obtingut de:
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/07_Francisca_Cunill.pdf

Els processos de socialització dels adolescents immigrants: la xarxa d'amistats del jovent nouvingut a Palma

Los procesos de socialización de los adolescentes inmigrantes: la red de amistades de la juventud recién llegada a Palma

The Socializing Processes in Teenager Immigration: Friendship Networks of Young Newcomers to Palma

Andreu Mir Gual, andreumir@yahoo.es

Llicenciat en Geografia per la Universitat de les Illes Balears i doctorand per la Universitat de Barcelona

Resum

La consolidació d'una xarxa d'amistats esdevé una vertadera prioritat en la vida de qualsevol adolescent, més encara si es tracta de persones que han aterrat recentment en un entorn que els resulta del tot desconegut. D'aquesta manera, l'article que us ocupa pretén oferir una panoràmica real dels processos de socialització dels joves immigrants, tot partint d'un estudi empíric realitzat a la ciutat de Palma que analitza tres col·lectius concrets: argentins, marroquins i xinesos. Així, doncs, els resultats aquí plantejats permeten interpretar amb certa nitidesa quina és la genètica a partir de la qual es vertebren les relacions amb iguals d'aquests nouvinguts, amb les conseqüències que de tots aquests processos es poden derivar, en Educació Infantil i del Grau en Educació Primària de la Universitat de les Illes Balears.

Paraules clau

Adolescència, immigració, processos de socialització, diversitat

Resumen

La consolidación de un círculo de amistades representa una verdadera prioridad en la vida de cualquier adolescente, más aún si se trata de personas que han aterrizado recientemente en un entorno que les resulta totalmente desconocido. De esta manera, el presente artículo pretende ofrecer una panorámica real de los procesos de socialización de los jóvenes inmigrantes, todo ello a través de un estudio empírico realizado en la ciudad de Palma que analiza tres colectivos concretos: argentinos, marroquíes y chinos. Así pues, los resultados que aquí se plantean permiten interpretar con nitidez cuál es la genética que acompaña las relaciones entre iguales que llevan a cabo estos adolescentes, con todas las consecuencias que de estos procesos se pueden derivar.

Palabras clave

Adolescencia, inmigración, procesos de socialización, diversidad

Abstract

The strengthening of a circle of friends represents a true priority in any teenager's life and so much so if we are talking about people who have just arrived at somewhere that turns out to be completely unknown. Consequently, this paper is an attempt to offer a real vision of the socializing processes of young immigrants by means of an empirical study in the city of Palma which analyses three specific communities: Argentinian, Moroccan and Chinese. Therefore, the results pointed out allow us to read clearly which genetics are involved in these teenage groups' relationships amongst equals, and all the consequences that may derive from.

Keywords

Adolescence, Immigration, Socializing Processes, Melting Pot

1. EL CONTEXT SOCIAL ON S'INSTAL·LEN LES ADOLESCÈNCIES HODIERNES

La postmodernitat. Per ventura aquest és el terme que millor sintetitza el seguit de tendències socials entre les quals van avançant les adolescències contemporànies. Si bé es tracta d'un moviment aparegut als anys 70 —i inicialment molt lligat a l'arquitectura—, amb el pas dels anys ha tingut eloqüents repercussions en altres camps; per exemple, han aparegut noves forces productives que sovint es rodegen d'atmosferes on el coneixement i la informació són elements cabdals. Endemés, aquesta nova visió del món es projecta en altres àmbits com ara en l'educació —els nous sistemes educatius s'estructuren molt condicionats per les inèrcies derivades dels mercats de treball— o també en la ciència. Tanmateix és en el camp de la sociologia i del pensament des d'on ens interessa més analitzar aquesta tendència, si bé ja podem veure que es tracta d'uns plantejaments un tant ambigus.

Un dels autors que millor ha dibuixat el perfil d'aquest moviment ha estat Habermas (1989), qui introdueix el concepte de «pensament dèbil»¹ per definir el tarannà postmodern, concepte que, més endavant, autors com ara Vattimo (2000) també faran servir per caracteritzar aquest mateix esperit, tot a partir de la confrontació amb les teories kantianes. Un dels eixos d'aquesta realitat contemporània és l'aposta per allò que és original i únic, enfront del caràcter universal que buscaven amb decisió les teories il·lustrades. La defensa dels fenòmens exòtics sempre atorgant valor a aspectes com l'originalitat davant l'estandardització esdevé una constant en aquests postulats. Tanmateix, el sentit fragmentat sovint s'ha defensat per damunt les realitats unificades, les quals deixen poc espai a l'heterogeneïtat i a l'evolució.

Tot i això, resulta mal d'entendre aquest moviment si no roman proper a la cultura de masses. De fet, una de les idees sobre les quals descansa aquest nou pensament planteja un debilitament progressiu entre les elits i les masses, sent el concepte de masses inherent a la pròpia idiosincràsia postmoderna. Precisament aquesta estreta relació minva exponencialment la voluntat transformadora d'aquest paradigma, ja que les societats de consum de masses troben la seva raó de ser en dinàmiques oposades i proclius a la normalització. És a partir d'aquests arguments a través dels quals s'ha entès aquesta escola com a ambigua en els seus plantejaments.

Evidentment, aquest fenomen ha generat impactes evidents en el mateix individu i en el marc de les seves relacions amb l'entorn, de fet, molts són els discursos que anuncien un nou paradigma identitari. Hall (1992) introdueix el concepte de «subjecte postmodern» per definir aquest estatus. La principal característica d'aquest nou individu és que no presenta una identitat contínua i íntegra; fins i tot, alguns autors han qualificat aquest nou escenari identitari com una «festa en continu moviment». Tal com anirem veient, aquest subjecte instal·lat en aquest període de globalització econòmica va adquirint identitats canviant en funció del moment en què es troba, identitats que fins i tot poden ser enteses com a contradictòries i mancades de la continuïtat i la coherència que es pressuposava en temps pretèrits.

En aquest punt, resulta interessant observar el discurs de Maalouf (1998), qui afegeix que no som ni tenim una sola identitat, en tot cas, tenim una identitat complexa que és el resultat de la

1. La significació que s'ha atribuït al "pensament dèbil" està fortament relacionada amb l'actitud que avui en dia tenen molts autors de fugir de les grans teories tan habituals durant la Il·lustració, les quals gaudien d'una extensa vigència temporal. Amb això, no es dóna per acceptat que avui en dia els pensaments siguin menys consistents que abans, però sí que els atorguem una menor vigència temporal i són sotmesos a una major pressió crítica que no pas abans.

confluència d'una multiplicitat de relacions socials i culturals que, definitivament, ens fan irrepetibles. En efecte, la proposta d'aquest autor es dirigeix cap a un reconeixement per part de cada persona —i també de cada societat— de la pròpia diversitat, tot confrontant-se a la defensa agressiva de les identitats de caràcter tribal, tan habituals en temps pretèrits. Laclau (1990) sosté que les societats contemporànies no posseeixen un centre ni un principi articulador únic i, de fet, no es desenvolupen d'acord amb un desplegament d'una sola llei o causa. En efecte, es tracta de dos autors que subratllen aquesta voluntat actual de generar escenaris socials volàtils i tendents a un canvi constant.

2. EL PARADIGMA COETANI D'ADOLESCENT

Quan parlem d'adolescència ens referim a una etapa de transició que permet a la persona acomiadar-se de la seva infantesa per donar entrada a la vida adulta. Si bé es tracta d'un fenomen que ha anat evolucionant al llarg de temps; no debades, queden enfora aquells models tradicionals d'adolescència on s'apurava la finalització de l'educació bàsica per engegar el procés d'inserció laboral, tot per després casar-se i tenir fills. Tot i que sigui una proposta vigent encara en moltes zones del planeta, no esdevé majoritària a la societat on s'ha desenvolupat el present estudi. Feixa (2006) tracta amb certa precisió el procés evolutiu que ens ha portat fins a la joventut actual, tot fent una extensa classificació de les diverses perspectives des de les quals ha estat afrontada aquesta etapa durant els darrers temps: des de la generació A (final del segle XIX) fins a la present generació X.

Tanmateix, a causa de la dimensió canviant i flexible de les societats actuals, es fa difícil trobar grans veritats, o models econòmics, socials o culturals de llarga vigència i, evidentment, aquests nous esquemes han tingut una evident projecció sobre la interpretació de l'adolescència. Dicotomies com ara ser estudiant o treballador, ser solter o casat, treballar o estar a l'atur, viure amb la família o sol ja no tenen un protagonisme absolut en unes societats plàstiques que compten amb uns recorreguts incerts i que són sotmeses a vertiginoses alteracions.

El resultat de tot això ha estat la consolidació d'un model més obert d'adolescència, de fet, són pocs els joves capaços d'escapar d'aquests nous patrons d'adolescència, ja que gairebé la totalitat de trajectes educatius, ocupacionals o familiars es veuen immersos en aquests escenaris canvians. Amb motiu d'aquesta situació, Machado Pais (2000) afirma que els adolescents d'avui en dia tenen unes vides oscil·lants i reversibles. Aquesta manca d'estabilitat s'ha d'interpretar enmig d'un relativisme que els acaba fent dubtar d'aspectes tan rellevants com ara la validesa real de les qualificacions educatives o, fins i tot, la inserció en el mercat laboral. Algunes veus atribueixen aquesta conjuntura al desnivell existent entre les expectatives creades per aquestes noves generacions (en moltes ocasions alimentades pels mitjans de comunicació) i la realitat que es troben després. En conseqüència, som davant un període en el qual els nostres adolescents enceten activitats sense tenir un projecte definit o bé posen en marxa accions sense pensar abans en les estratègies que són necessàries per tenir èxit. Talment indica Santos (2003), els joves actuals se senten atrets per la immediatesa del present i poques vegades el futur apareix com un element que els llevi la son.

Tot i viure en un context social que atorga una gran significació a l'adolescència, sembla que encara no s'han trobat tots els instruments adequats per aconseguir inserir amb plenes garanties aquests joves en les exigències de la vida adulta. Així, en els sectors adolescents és possible que a cops apareguin postures marcades per una certa sensació d'incomprensió, de fet, a conseqüència de tot aquest procés cada vegada és més freqüent trobar joves que

avancin enmig de situacions de confusió i de manca d'orientació. Precisament, aquest desconcert amb el qual conviu aquesta gent (a cops producte de l'absència d'un entorn favorable) no fa més que agreujar el caràcter traumàtic que —per naturalesa— caracteritza una etapa plena de canvis, que afecten d'una forma integral l'individu.

3. LA TRIBU COM A ALIADA ENFRONT DELS REPTES DE L'ADOLESCÈNCIA

Com hem assenyalat anteriorment, l'adolescència esdevé un trànsit. En efecte, quan parlem d'aquesta etapa ens referim a tot un seguit de canvis que s'escampen més enllà de l'aspecte físic de la persona i arriben també a l'esfera psicològica i emocional. És enmig de tot aquest cúmul d'alteracions, just quan l'individu es comença a ubicar vers el repte identitari. En aquest punt, Erikson (1990) recorda que la persona amb l'arribada d'aquest període posa en marxa per primera vegada una tasca de profunda introspecció, tot plantejant-se qüestions tan transcendents com ara qui sóc?, qui hauria de ser? o qui m'agradaria ser? D'alguna manera, aquest procés podria ser interpretat com una mena de migració cap a l'interior d'un mateix. Amb tot, no podem oblidar que es tracta d'un període evolutiu o de canvi que es viu en l'esfera personal però que, paral·lelament, també demana un cert grau d'interacció amb l'exterior.

En aquest sentit, per un costat l'individu quan entra en aquesta transició sent la necessitat imperiosa de diferenciar-se de la resta d'individus i presentar-se com un element únic i distint dels altres. No resulta difícil trobar exemples que posin en relleu aquestes actituds, no debades és en aquestes edats quan les persones intenten desmarcar-se de l'ombra dels pares per tal de decidir, segons ells mateixos, aspectes com ara el pentinat que han de lluir o el llenguatge amb el qual s'han de comunicar.

Emperò, aquesta voluntat transgressora sovint es combina amb una necessitat de cercar elements comuns que acostin aquests subjectes a un col·lectiu i els permetin formar part integrant de determinats paisatges socials, tot amb l'objectiu d'esquivar la soledat que normalment amenaça en aquestes edats. Es tracta, doncs, de ser capaç d'establir diferències enfront dels altres per tal de sentir-nos singulars, emperò sense que aquest fet suposi rebutjar la importància de traçar relacions que ens permetin superar la por del rebuig i l'abandonament. Així, doncs, la «tribu»² fa un paper important en el procés de configuració identitària del subjecte, en aquest sentit, gràcies a aquest sentiment de pertinença grupal, l'adolescent neutralitza d'alguna manera la sensació de buit existencial que genera el fet de no trobar resposta a segons quines preguntes i, a més, se sent acompanyat pel suport del grup. Segons Medina (2006), ser membre d'un grup d'amics ajuda a superar dues necessitats qualificades per aquesta autora com a bàsiques en aquesta etapa: evitar l'aïllament vers l'entorn i també definir-se a un mateix.

A més, resulta interessant l'aportació de Dunbar (2002), qui relaciona les tendències que segueixen els adolescents actuals amb el context que just els envolta. Tanmateix, la fisonomia de les societats hodiernes ens mostra l'existència d'uns grups socials gens estàtics, ans al contrari, avui dominen col·lectius més aviat variables, de naturalesa efímera i dotats d'una heterogeneïtat cada vegada més visible. Aquestes situacions deriven cap a vincles —

2. S'entén que la tribu és el grup d'amistats amb les quals l'individu se sent plenament identificat.

interpersonals i intergrupals— que tenen una vigència més limitada que la que hi havia en temps passats.

D'una o altra forma pareix que el seguit de processos que fins ara hem associat a aquestes generacions d'adolescents esdevenen gairebé universals; de fet, són escasses les persones d'aquestes edats que poden estalviar-se part d'aquests canvis, de tal manera que també els col·lectius —adolescents d'origen immigrant— que ens ocupen en aquesta tasca resulten afectats per aquests nous escenaris. La singularitat que envolta la vida de moltes d'aquestes persones d'origen immigrant els obliga a haver de conviure amb tot un seguit de problemàtiques associades³ que tanmateix acaben projectant els seus efectes sobre la seva quotidianitat.

Sigui com vulgui, sembla evident que el grup d'amics representa un element condicionant de primer nivell en els processos de reubicació i aclimatament d'aquests joves en la nova atmosfera de la qual passen a formar part. Tot i això, hi ha altres agents que també projecten una eloqüent influència en aquesta evolució, com ara són els mitjans de comunicació, l'escola o els mateixos pares. Tot i ser conscients de l'amplitud del ventall d'elements influents en aquests processos de socialització, en aquest cas, l'estudi que es proposa centra els esforços a analitzar la genètica amb la qual es presenten les relacions d'amistats d'aquests adolescents a la ciutat de Palma.

4. UNA APROXIMACIÓ ALS PROCESSOS DE SOCIALITZACIÓ DELS ADOLESCENTS IMMIGRANTS A PALMA

4.1. EL MÈTODE DE TREBALL

A partir de les distintes aportacions teòriques que precedeixen aquest punt, l'estudi es marca com a hipòtesi que les relacions d'amistat inherents a la vida dels adolescents immigrants que resideixen a Palma, esdevenen alterades per circumstàncies relacionades amb el seu procés migratori (cultura d'origen, anys de residència a la societat d'acollida, entorn familiar, influències de la societat de residència, entorn socioeconòmic, etc.).

Per tal de poder avançar en l'anàlisi, aquesta investigació s'ha plantejat dos grans objectius a assolir:

- La primera de les metes no és altra que definir un perfil aproximat en referència a la composició del grup d'amistats d'aquests joves. Així, doncs, saber si es tracta de grups homogenis o no culturalment, si són col·lectius tancats o si estan oberts a l'entrada de nous membres, si són inestables i es limiten a compartir temps al centre educatiu o si es tracta de colles més cohesionades que troben punts de trobada més enllà de l'horari escolar, etc.
- A més d'observar-ne la composició, també resulta interessant analitzar quines són les activitats que els uneixen. D'aquesta forma, saber si es tracta d'activitats d'oci pròpies de la societat majoritària o si bé es comparteixen afers més característics de

3. Des de dificultats d'integració en el nou marc de convivència (aprenentatge de l'idioma, assimilació de nous codis de conducta, etc.) fins a herències de l'emigració (pèrdua de la cohesió familiar, enyorança dels orígens, etc.).

l'origen, ens aportarà informació rellevant a l'hora de poder compulsar la hipòtesi marcada.

Per poder dur endavant aquesta tasca s'ha utilitzat una metodologia fonamentada en principis qualitius: l'entrevista semiestructurada. Tanmateix, observant les característiques del mateix estudi s'ha optat per un sistema de recollida d'aquesta naturalesa, tot seguint la tendència general de bona part de les investigacions recents realitzades entorn de fenòmens idèntics o similars. Hem optat per l'entrevista com a eina de feina amb consciència dels pros i dels contres que això suposa; d'aquesta manera, si bé no es tracta d'un sistema de recollida de dades tan àgil i que permeti abastir una gran mostra com és el cas d'alguns mètodes de caire quantitatiu,⁴ aquesta alternativa facilita una major profunditat en la recollida de les dades, com també permet acostar-se i endinsar-se més en la realitat i les vivències de les persones que són les emissores de la informació de la qual es nodreix aquesta recerca.

La mostra amb la qual s'ha treballat presenta les característiques següents:

- Les persones que han participat en aquesta recerca són adolescents immigrants extracomunitaris, car s'ha estimat oportú que altres col·lectius d'estrangers com ara alemanys, anglesos o francesos no entressin dins l'estudi, ja que presenten una realitat distinta a la plantejada per la resta de nacionalitats no europees.
- Aquesta anàlisi s'ha centrat en grups d'adolescents amb edats compreses entre els 15 i els 19 anys.
- Com a mitjana, el grup de joves amb els quals s'ha treballat fa 4 anys i 7 mesos que viu a Palma, tot i que s'ha intentat cercar un ventall relativament ampli de casos; des d'adolescents que just fa quatre mesos que han arribat fins a altres que acumulen nou anys de vivències en la societat d'acollida. En tots els casos, el procés d'escolarització fou immediat després de l'arribada a Palma.
- Totes les persones entrevistades cursaven l'educació secundària obligatòria en el moment en què es va realitzar l'entrevista.
- Pel que fa referència al gènere, val a dir que també s'ha cercat un cert equilibri i, d'aquesta manera, s'han efectuat un total de 9 entrevistes a nois i 9 a noies.
- S'ha respectat tant com ha estat possible la representació actual de l'alumnat d'origen estranger tant en l'àmbit públic de l'educació com també en el concertat-privat; així les coses, s'ha mantingut la proporció 3 (pública) - 1 (concertada-privada). Atesa l'escassa presència que tenen aquestes minories a l'escola privada, s'ha desestimat que siguin a la mostra, tot centrant l'anàlisi en centres concertats i públics.
- S'han realitzat un total de 18 entrevistes, les quals han estat repartides en les tres nacionalitats que formen part de la investigació equitativament: 6 a persones d'origen argentí, 6 a joves d'arrels marroquines i 6 a adolescents de procedència xinesa. Tots i cada un dels joves que han format part d'aquest estudi van néixer en algun d'aquests tres països. Les raons que justifiquen l'elecció d'aquestes tres nacionalitats

4. Com ara l'enquesta o el qüestionari d'adjectius bipolars.

són diverses. Es tracta de tres minories força representatives a l'arxipèlag i que presenten un ventall força divers de realitats: des dels argentins, amb forts lligams en tots els camps amb la societat d'acollida (història, cultura, raça, relacions comercials...), fins a la minoria xinesa, la qual presenta una enorme distància cultural amb els col·lectius majoritaris.

- En referència al perfil familiar d'aquests adolescents, val a dir que tots els casos estudiats són joves que viuen amb algun progenitor o amb els dos. Si bé s'observa una certa disparitat en aquests models familiars: des de l'existència de famílies monoparentals sense presència de germans —famílies argentines—, fins a propostes més tradicionals de famílies extenses en què els joves viuen amb el pare, la mare, els germans i d'altres familiars —xinesos i marroquins. En el cas dels joves xinesos, s'afegeix el fet que habitualment conviuen amb altres famílies xineses.
- Finalment, resulta interessant fer esment al context socioeconòmic que envolta aquesta gent. Generalment, s'ha treballat amb persones ubicades en entorns amb pocs recursos econòmics en els quals els pares tenen estudis bàsics. En el cas dels argentins i xinesos, sovint treballen el pare i la mare, en canvi en els marroquins només treballa el pare. A grans trets, són els marroquins els qui s'instal·len en ambients de major adversitat en matèria de disponibilitat de recursos.

4.2. ELS RESULTATS

La primera característica de la xarxa d'amics d'aquests adolescents que s'observa quan s'analitzen els resultats és la diversitat, no debades, la majoria d'ells assegura que té companys arrelats en distintes cultures, entre les quals sempre apareixen dos actors essencials: amics de la nació de la qual són originaris i també espanyols o mallorquins. Ja en un segon ordre, val a dir que en molts d'aquests cercles hi ha amics procedents d'Amèrica Llatina, amb els quals no només comparteixen el coneixement del castellà sinó també la qualitat «d'immigrants». Normalment, el tarannà mestís d'aquestes colles d'amics pren cos a mesura que aquestes persones sumen més temps entre la societat que els acull, si bé aquells adolescents que fa menys de dos anys que han arribat tenen amics nascuts fonamentalment al mateix país d'on ells provenen. Per tant, la variable «temps transcorregut d'ençà de la migració» és rellevant a l'hora d'estudiar la fisonomia de la colla d'amics d'aquests joves.

Majoritàriament, aquestes relacions s'emmarquen en àmbits socials molt concrets i, per aquest motiu, si bé resulten habituals les amistats entre persones originàries de distints països extracomunitaris, és menys freqüent que aquests lligams es donin amb altres estrangers procedents de l'Europa occidental o més septentrional, sobretot amb nois alemanys, anglesos o francesos. En aquest punt, resulta rellevant fixar-se en l'entorn socioeconòmic, que condiciona aspectes com ara la capacitat de consum del subjecte i, en conseqüència, l'allunya de determinats ambients en els quals es poden instal·lar altres grups de joves estrangers europeus o espanyols. Així les coses, es tracta d'una multiculturalitat un tant selectiva, perquè tan sols agrupa gent que comparteix un mateix estatus social, sovint marcat per la capacitat econòmica de la família en qüestió.

Els centres educatius en els quals avança la formació d'aquests adolescents representen un dels principals referents a l'hora de poder alimentar els seus processos de socialització. Amb certa freqüència és a l'institut o al col·legi on troben la major part d'allò que ells qualifiquen com els «seus amics», amb els quals tenen relacions que sovint resulten un tant inestables, i

aquesta és una realitat que afecta igualment moltes altres persones de la seva mateixa edat. A grans trets, es tracta de grups d'amics gens tancats, on sovint entren i d'on sovint surten part dels integrants. A part d'aquesta mateixa circumstància, la major part del temps que comparteixen amb els iguals s'emmarca en el mateix centre educatiu, tot i que a mesura que van arrelant aquestes interaccions també s'exporten a altres espais. Tot i això, les relacions que no tenen com a escenari el centre educatiu són més habituals en aquelles persones que tenen edats més avançades, sobretot si superen els 16 anys.

Malgrat que es puguin establir alguns matisos en funció de diverses variables —com ara la nacionalitat o el gènere—, es pot afirmar que els adolescents d'origen immigrant normalment destinen un temps en les seves vides per poder estar amb els amics. A grans trets, sembla que les conductes d'aquest jovent no disten gaire de les que pugui tenir qualsevol altre adolescent, si bé molts d'ells dediquen un temps setmanal —i fins i tot diari— a estar amb els amics una vegada ja han acabat les seves obligacions acadèmiques i/o laborals a la tarda. Tanmateix, sembla que no només guarden el mateix temps que la resta per estar amb els amics, sinó que també realitzen algunes de les activitats que fan els adolescents no immigrants presents en l'entorn. Així doncs, el catàleg d'activitats d'oci i de lleure que formen part de l'itinerari diari d'aquests sectors de joves entren dins una certa normalitat: anar a la platja, jugar amb els jocs d'ordinador o anar a veure qualche pel·lícula al cinema, en són alguns exemples.

En qualsevol cas, aquesta realitat ens permet entendre que la consolidació d'una ferma xarxa de relacions socials guarda un estret lligam amb l'adquisició per part d'aquestes persones de determinats hàbits i conductes predominants al lloc que els envolta. Tant és així que pareix que hi ha casos en els quals s'actua per mimètica, de fet, és força freqüent que aquests joves sentin la necessitat de vestir, de comportar-se o d'escoltar la mateixa música que la resta. Tot i algunes oposicions, resulta evident que a mesura que avancen en la transició cap a la vida adulta, progressivament van assumint costums d'altres adolescents no immigrants, de manera que així es fa més planera la seva interacció amb l'entorn. Vet aquí de nou la significació de la variable temps, car a mesura que acumulen més temps aquí és més fàcil que vagin absorbint noves pautes de comportament.

Malgrat tot, algunes de les activitats que formen part del dia a dia d'aquests joves quan estan amb els amics són idèntiques a aquelles que realitzen els adolescents dels seus països d'origen; així, conversar en un parc, jugar a futbol o circular amb bicicleta són activitats comunes aquí i també allà. A més, aquestes activitats, en el cas dels xinesos i dels marroquins, a cops també les realitzen amb germans, els quals exerceixen una certa influència sobre ells —sobretot si es tracta de germans grans. L'oci de carrer en bona part està protagonitzat pels col·lectius de xinesos i marroquins, i també per alguns argentins menors de 16 o 17 anys. Sobretot es tracta de nois.

Emperò, entre l'elenc de distraccions que uneixen aquests grups d'amics també es troben altres afers que els allunyen del món que deixaren enrere amb la migració: per exemple, fer *botellón* els caps de setmana, dedicar temps al xat, fer reunions en cases d'amics per jugar amb la PlayStation o anar a comprar per grans superfícies comercials. Evidentment, es tracta d'activitats més pròpies d'adolescents madurs (més grans de 15 anys) que realitzen sobretot els grups d'argentins, tot i que també tenen èxit entre els marroquins i xinesos. En general, són activitats que fan amb amics d'altres nacionalitats.

En conseqüència, aquesta darrera proposta de vida no fa més que marcar una distància més gran amb el *modus vivendi* dels pares i mares, molts dels quals no tenien previst aquest panorama, ja que prenen com a referència l'adolescència que ells visqueren a milers de

quilòmetres d'aquí. Un detall que ens permet veure amb relativa nitidesa aquest bot generacional, el trobem quan es repara en el cercle d'amistats que tenen els progenitors d'aquests joves. Si bé una de les característiques definitòries de les relacions socials dels fills és que sumen en riquesa i diversitat, en el cas dels pares succeeix més aviat el contrari.

D'aquesta manera, amb independència que hi hagi certes particularitats marcades per la procedència de la minoria en qüestió, sembla que es tracta de persones que normalment es relacionen amb altres nouvinguts de la mateixa nacionalitat, fet que mostra una xarxa d'interacció social més homogènia i tancada que no pas la dels seus fills. Aquesta circumstància es posa de manifest en tots els col·lectius, tot i que en el cas de les minories procedents del Marroc i de la Xina és molt més evident que no en el cas dels argentins. Així les coses, aquesta situació freqüentment estimula que siguin persones que, si bé viuen a Palma i tenen marcat un futur —a curt o llarg termini— a l'illa, segueixen focalitzant les relacions socials a partir de la pròpia cultura d'origen; de fet, es tracta d'una generació que es mostra menys predisposada a anar assumint algunes praxis pròpies de la societat europea. Evidentment, darrere aquesta disparitat de postures entre pares i fills, sovint emergeixen situacions de tensió quan s'han de prendre decisions tan simples i quotidianes com ara elegir una vestimenta per anar a classe, fer una activitat d'oci amb els amics o, fins i tot, tenir una determinada amistat.

Aquesta contínua dicotomia cultural sovint empeny aquests joves a situacions de conflicte interior que desemboquen en la necessitat d'haver d'escollir entre alguna de les dues propostes. Tanmateix, com més distància cultural hi hagi entre les dues alternatives, majors seran les tensions existents, fet que explica que siguin els argentins els qui menys problemes trobin en aquest aspecte.

Si bé no s'han observat diferències substancials entre les actituds que mostren els adolescents d'origen immigrant que estudien en centres públics i altres matriculats en centres concertats, sí que es percep una certa diferència entre aquells que van a centres en els quals no hi ha presència excessiva de companys d'origen immigrant i altres adolescents instal·lats en centres on hi ha un grup representatiu de nouvinguts. D'aquesta manera, els joves que estudien en centres amb un alumnat més homogeni —escassa presència de nouvinguts— mostren un grau més gran d'aculturació i tendeixen a associar-se més amb espanyols, si bé en el cas dels xinesos i marroquins això no impedeix que tinguin un grup d'amics al centre i un altre fora (format per gent del seu mateix origen). Els adolescents instal·lats en centres més heterogenis presenten grups d'amics més oberts, formats per joves de distintes cultures, tot i que sovint es tendeix a reforçar la d'origen.

Si seccionem els resultats per nacionalitats, veiem que els adolescents d'origen argentí presenten una xarxa de relacions socials prou heterogènia quant a l'origen de les persones que hi formen part. Malgrat aquesta disparitat, convé subratllar que entre el jovent d'aquest país la presència d'amics argentins i espanyols esdevé una constant en la qual no s'ha trobat excepció. A tot això, s'ha d'afegir la figura gairebé omnipresent d'amics llatinoamericans; fonamentalment es tracta de joves bolivians, peruans o equatorians.

Tant en un cas com en l'altre, és evident que la qüestió idiomàtica esdevé un factor determinant, a més de la proximitat cultural existent entre els uns i els altres. La característica «latino» és molt emprada per aquesta minoria a l'hora de presentar-se en comunitat, tot fent esment a les característiques compartides amb altres companys americans que, amb certa freqüència, la fan servir com a marca definitòria i distintiva davant les propostes d'altres minories. En qualsevol dels casos, aquest fet no és cap obstacle perquè estableixin relacions

d'amistat amb altres persones d'origen distint, sobretot amb joves procedents de l'Europa de l'est.

De les tres nacionalitats que formen part d'aquest estudi, s'observa que són els argentins aquells que —en bona part per la genètica cultural dels seus orígens— més propers se situen vers la «cultura de l'oci» que forma part de la idiosincràsia de les societats europees. A diferència d'altres col·lectius, aquesta comunitat sembla que ha arraconat l'oci més de carrer en favor d'altres fórmules de caràcter més individual i que es realitzen dins la casa, com ara fer ús dels videojocs. Normalment, no es tracta d'unes activitats de cost zero, no debades, és més habitual en aquesta minoria que no pas en altres que gaudeixin de fer *skate*, que comprin entrades per veure partits de futbol o, sobretot, que vagin a comprar (fonamentalment roba i calçat) amb els amics. La gradació que mostra la intensitat amb què realitzen aquestes activitats està condicionada sobretot pel perfil socioeconòmic de la família.

Endemés, entre aquests adolescents es presenta molt endinsada la cultura de sortir a la nit, de fet, és molt comú que tant els nois com les noies practiquin el *botellón* amb els amics durant el cap de setmana, talment fa part important de la joventut autòctona. Conseqüentment, aquest estil de vida troba moltes connexions amb altres joves originaris de la societat d'acollida, per la qual cosa és previsible que els nouvinguts argentins puguin establir relacions d'amistat amb certa facilitat.

En el cas dels adolescents marroquins, allò que resulta més transcendent és que ens trobem davant un col·lectiu que no acostuma a formar part de grups excessivament heterogenis culturalment, tal com succeeix amb altres nacionalitats com ara l'argentina. Usualment, el primer amic sempre és marroquí i el millor amic també. Val a dir que durant els primers mesos (o anys) que transcorren des de la seva arribada, moltes d'aquestes persones es relacionen gairebé només amb compatriotes. Si bé abunden els amics que són marroquins o espanyols (o mallorquins⁵) és menys freqüent que tinguin amics d'altres procedències. En aquests casos en els quals s'afirma que es tenen col·legues d'altres nacionalitats, sobretot són adolescents africans (senegalesos en la seva majoria) amb els quals comparteixen la mateixa religió o, si no, joves procedents de distints països d'Amèrica del Sud.

Habitualment, els marroquins realitzen activitats de lleure amb els amics més «rudimentàries o tradicionals» que no pas altres persones de la seva mateixa edat, no debades majoritàriament es tracta d'un oci de carrer extremament econòmic i fonamentat en activitats realitzades a l'espai públic. D'aquesta manera, és poc habitual que els adolescents marroquins vagin a comprar amb els amics o al cinema i, en canvi, és més freqüent que es dediquin a altres afers com ara practicar algun esport, que vagin a la platja a l'estiu o que s'entretinguin parlant a la sortida de la mesquita. Per tant, ens trobem davant una comunitat que, a més de presentar-se menys predisposada a formar part de grups d'amics excessivament heterogenis quant a l'origen dels integrants, presenta una certa tendència a mantenir alguns dels hàbits d'oci inherents a la cultura del seu país d'origen.

En aquesta empresa, sovint hi fa un paper molt important la figura del germà gran, el qual tendeix a condicionar molt el ventall d'activitats dels seus germans exercint una figura que es podria interpretar com de tutor amic; de fet, és amb el germà gran —i també amb el pare— amb qui van aquests adolescents per primer cop a la mesquita, que no oblidem que esdevé un marc excel·lent per enllaçar relacions socials amb altres marroquins.

5. La distinció que fem entre amics espanyols i mallorquins respon a una consideració establerta pels mateixos joves marroquins.

En un tercer nivell, ens trobem amb la joventut xinesa, que, segons pareix, també s'integra dins colles en les quals hi ha presència majoritària d'amics procedents del propi país i d'espanyols. En aquest punt, val a dir que aquests adolescents mostren una intenció de voler marcar una certa jerarquia a l'hora de prioritzar llurs cercles d'amistat i, efectivament, és molt comú que afirmen que els col·legues més íntims són xinesos com ells i, en un segon ordre, hi situïn joves d'altres nacionalitats com ara espanyols, asiàtics (hindús), llatinoamericans o africans. Sembla, doncs, que és més costós mantenir una relació de proximitat amb una persona que no sigui xinesa, car molts d'aquests adolescents reconeixen que tenen —o han tingut— un sentiment de desconfiança a l'hora d'encarar determinades relacions amb iguals. Darrere aquesta confessió, molts dels testimonis recollits es justifiquen referint-se a la manera de ser dels xinesos, qualificant-los de gent freda i poc acostumada a entrar en contacte amb altres cultures. En qualsevol cas, pareix que aquesta distància va minvant a mesura que passa més temps d'ençà de la migració.

Seguint la gradació de les tres nacionalitats que aquí s'analitzen, s'observa que la minoria oriental és la que menys importància atorga a l'amistat, en aquest sentit molts dels seus integrants deixen entreveure que aquestes relacions ocupen una posició un tant secundària en les seves vides. Tant és així que bona part d'aquest grup reconeix que no té temps suficient per poder estar amb els amics fora del centre on estudien i, en conseqüència, és freqüent que assegurin que només mantenen relacions esporàdiques en horari no escolar. A l'hora d'explicar aquest fet s'han de valorar diverses variables, des d'aspectes temporals (sobretot durant els primers mesos d'ençà de la seva arribada mostren una certa desconfiança vers l'entorn, no entenen l'idioma, etc.) fins a elements relacionats amb l'entorn familiar i socioeconòmic (molts ajuden els pares si tenen empreses familiars o treballen en negocis de coneguts de la família), passant per qüestions de genètica cultural. Tot plegat fa que ens trobem davant un col·lectiu més cautelós en aquesta mena d'interaccions personals.

Talment hem apuntat en el cas dels adolescents marroquins, els xinesos també solen practicar esports amb els amics (fonamentalment bàsquet en pistes públiques), així com altres activitats a l'aire lliure com ara passejar. Tot i aquest fet, som davant un grup de joves força atret per tot l'univers de les noves tecnologies que tant estimula les societats occidentals contemporànies. En efecte, activitats com ara emprar plataformes en línia, entrar a xarxes socials o mirar pel·lícules a través d'Internet formen part de l'elenc de prioritats d'aquestes noves generacions d'origen xinès. Aquest interès es posa de manifest quan molts d'ells afirmen que prioritzen aquests enginyers abans d'altres activitats com ara mirar la televisió, no debades alguns d'aquests joves asseguren que passen més de tres i quatre hores diàries davant la pantalla d'un ordinador, ja sigui a casa o en algun locutori.

5. LES CONCLUSIONS

Les relacions d'amistat inherents a la vida dels adolescents immigrants que resideixen a Palma esdevenen alterades per circumstàncies relacionades amb el seu procés migratori (país d'origen, anys de residència a la societat d'acollida, entorn familiar, influències de la societat de residència, entorn socioeconòmic, etc.). Aquesta era la hipòtesi que ens plantejàvem a l'inici i, tenint en compte els resultats obtinguts, efectivament veiem que hi ha tot un seguit de variables que tenen a veure amb la migració que condicionen activament aquests processos de relació amb l'entorn.

En un primer moment, s'observa que el fet de tractar-se de persones nouvingudes els obliga a conviure contínuament en atmosferes tintades per la multiculturalitat, fet que es projecta en

llurs processos de socialització amb amics, alguns dels quals són d'altres nacionalitats. En general, es tracta de persones obertes a conèixer altres realitats culturals, sobretot en el cas dels argentins i en menor mesura si parlem de xinesos i marroquins. La predisposició que aquestes persones mostren de cara a assimilar noves propostes culturals esdevé condicionada pel temps que fa que han arribat a la societat d'acollida, de fet, normalment aquells joves que acumulen més temps aquí romanen més oberts a aquesta mena d'experiències.

A més, la procedència sociocultural⁶ d'aquestes persones també esdevé determinant a l'hora d'analitzar la seva xarxa d'amistats; així, segons la naturalesa d'aquest entorn, el ventall de relacions podrà variar. Per exemple, en el cas dels immigrants marroquins, veiem que el modest nivell socioeconòmic i sobretot els marcats trets culturals (la religió) poden condicionar que aquests adolescents estableixin noves relacions amb iguals en un ambient plenament normalitzat. Per ventura són els xinesos qui menys necessitat demostren a l'hora de cercar nous amics, no debades a cops es presenten amb una actitud un tant passiva i donant sempre prioritat a les relacions amb amics de la mateixa procedència. Malgrat que aquesta disparitat cultural es valora a l'alça actualment en els ambients juvenils, pareix evident que el fet de ser un adolescent immigrant a Palma implica moltes vegades pertànyer a un grup d'amics una mica heterogeni culturalment.

En referència a les activitats que els permeten alimentar aquests processos de socialització, s'observa que ítems com ara l'edat (s'accelera la relació amb els amics en edats més avançades de l'adolescència), les experiències acumulades a la societat d'acollida (aquells que fa més temps que són aquí disposen de més eines per fer front als processos de socialització), la presència de germans grans (sovint substitueixen la figura paterna en minories marroquines i xineses i tenen una potent influència en els primers mesos després de la migració), l'entorn socioeconòmic (capacitat de consum), els trets del context familiar o la nacionalitat resulten elements molt condicionants.

D'aquesta manera, el fet que les minories argentines presentin una proposta vital semblant (socioculturalment) a l'existent a la societat majoritària els atorga una facilitat més gran a l'hora de trobar nous amics, ja siguin espanyols o no. A més, és un col·lectiu que gaudeix d'un millor estatus social i econòmic que altres grups de nouvinguts. En aquest sentit, poder disposar d'un determinat telèfon mòbil o tenir els diners suficients per poder comprar jerseis d'una marca concreta són avantatges que no sempre tenen altres grups. També, cal no obviar altres aspectes que poden arribar a ser centrals a l'hora d'encarar relacions interpersonals en aquestes edats, com ara són l'ètnia o l'idioma. En efecte, aquesta menor distància cultural entre la societat majoritària i els adolescents argentins sens dubte facilita que siguin joves situats en posicions privilegiades a l'hora de poder desenvolupar les pròpies relacions socials.

Quant a les altres minories, la situació és un tant diferent. Si bé també es mouen en ambients de diversitat, l'escassetat de recursos familiars sovint condiona que puguin realitzar activitats intrínseques a la quotidianitat de la majoria dels joves de l'entorn. Endemés, la religió en el cas de la minoria marroquina també pot representar un fre en aquests processos, sobretot en el cas de les noies, que veuen que en determinades edats romanen condicionades a l'hora de vestir-se com les altres, de poder dur a terme algunes activitats físiques, etc. Més enllà de la religió, el model de vida que proposen els entorns familiars d'aquests nouvinguts tampoc no deixa marge per poder desenvolupar una adolescència totalment en sintonia amb la que es proposa

6. Amb tots els aspectes que hi van associats.

a la societat on viuen. Un exemple prou eloqüent ens arriba de la part dels xinesos, que, amb molta freqüència, treballen durant les tardes i els caps de setmana.

Sigui com sigui, ens trobem davant una generació distinta, que creix enmig d'uns ambients radicalment diferents a aquells que van envoltar l'adolescència dels pares i mares als països d'origen, emperò que tampoc no es corresponen plenament amb els dels adolescents d'aquí. Vet aquí un dels reptes que es plantegen aquests propers anys per a la comunitat científica, ja que es tracta d'una sèrie de fenòmens que, més enllà d'ajudar-nos a entendre realitats coetànies, ens permetran dibuixar amb nitidesa escenaris futurs de convivència a les nostres ciutats.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Albert, M., Navarro, C., Rodríguez, L., Sanahuja, A., Santoja, V. (2010). *Familias migrantes. Reflexiones sobre los cambios*. Barcelona: Tirant lo Blanch.
- Erikson, E. (1986). *Sociedad y adolescencia*. México, DF: Siglo XXI.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de la mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Feixa, C. (2006). «Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4, 2, pàg. 2-18.
- Funes, J. (2000). «Migración y adolescencia». A: E. Aja, F. Carbonell, J. Funes, i I. Vila (ed.). *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*, (pàg. 120-144) Barcelona: Fundación la Caixa.
- Giro, J. (2003). «Asociacionismo étnico, identidad cultural y ciudadanía». A: M. Bernuz, M. i R. Susín (ed.). *Ciudadanía. Dinámicas de pertenencia y exclusión* (pàg. 155-172). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Gualda, E. (2008). «Identidades, autoidentificaciones territoriales y redes sociales de adolescentes y jóvenes inmigrantes». *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 8, 111-129.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la Modernidad*. Madrid: Taurus.
- Hall, S. (1992). «The Question of Cultural Identity». A: Hall, S., Held, D., McGrew, T. (ed). *Modernity and Its Futures* (pàg. 273-316). Cambridge: Polity Press.
- Laclau, E. (1990). «The impossibility of society». A: Laclau, E. *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso.
- Machado Pais, J. A. (2000). «Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones». *Revista Internacional de Ciencias Sociales* (64), 89-100.
- Maalouf, A. (1998). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Medina, P. (2006). «Crecer en el cruce de culturas: adolescencia, identidad e inmigración». *Revista Comunicación*, 4, pàg. 129-139.

- Rodrigo, M. i Medina, P. (2006). «Posmodernidad y crisis de identidad». *Revista Científica de Información y Comunicación*, 3, 125-146.
- Santos, A. (2003). «Jóvenes de larga duración: biografías laborales de los jóvenes españoles en la era de la flexibilidad laboral». *Revista Española de Sociología* (3), 87-97.
- Siguan, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (2000). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Per citar aquest article:

Mir Gual, A. (2012). «Els processos de socialització dels adolescents immigrants: la xarxa d'amistats del jovent nouvingut a Palma». IN: *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. III, núm. 2, pàg. 164-178. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/08_Mir_Gual.pdf

El concepto “desarrollo sostenible” en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria

**El concepte “desenvolupament sostenible” en els
llibres de text de l'Educació Secundària Obligatòria**

**The Concept of “Sustainable Development” on
High School Textbooks**

Olaya Álvarez García, olaya.alva@gmail.com

Doctoranda del grup de recerca d'Educació i Ciutadania de la Universitat de les Illes Balears

Jaume Sureda Negre, jaume.sureda@uib.cat

Catedràtic del departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Rubén Comas Forgas, rubencomas@uib.cat

Professor ajudant doctor del departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Resumen

Este artículo analiza el tratamiento que se da en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria al concepto de Desarrollo Sostenible (DS). En primer lugar se toma en consideración si el DS se recoge en la normativa que regula el currículum de esta etapa educativa para, a continuación, analizar el modo en el que se trabaja dicho contenido en los libros de texto más utilizados. Se concluye que, a pesar de la importancia del desarrollo sostenible para el futuro de nuestra sociedad, solo en seis materias de toda la etapa de secundaria se trabaja y que la importancia que éste adquiere en los libros de texto es reducida, y en algunos casos, inexistente.

Palabras clave

Desarrollo sostenible, educación ambiental, libros de texto, enseñanza secundaria

Resum

Aquest article analitza el tractament que es dóna al concepte de Desenvolupament Sostenible (DS) als llibres de text de l'Educació Secundària Obligatoria. En primer lloc, es pren en consideració si el DS es recull en la normativa que regula el currículum d'aquesta etapa educativa per tal de, a continuació, analitzar la manera en què es treballa aquest contingut en els llibres de text més utilitzats. Es conclou que, tot i la importància del desenvolupament sostenible per al futur de la nostra societat, només en sis matèries de tota l'etapa de secundària es treballa i que la importància que aquest adquireix en els llibres de text és reduïda, i en alguns casos, inexistent.

Paraules clau

Desenvolupament sostenible, educació ambiental, llibres de text; ensenyament secundari

Abstract

This article discusses the treatment that is given to the concept of Sustainable Development (SD) on High School textbooks. Firstly, it takes into account if the SD is collected in the regulations governing the educational curriculum of this stage in order to then analyse the way in which this content is discussed in the most common textbooks. In a nutshell, despite the importance of sustainable development for the future of our society, only six SD subjects are addressed in High School and the importance this work has acquired in textbooks is little, and in some cases, non-existent.

Keywords

Sustainable Development, Environmental Education, Textbooks, High School

1. INTRODUCCIÓN

Ante la crisis ambiental de carácter global en la que vivimos es necesario prever el impacto que nuestras acciones tienen sobre los sistemas sociales y naturales con el fin de armonizar los proyectos económicos de nuestra sociedad actual con las exigencias ecológicas del planeta en el que habitamos (Novo, 2003). Es por esto que, la comprensión del concepto Desarrollo Sostenible (DS) como "aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones" (Informe Brundtland, 1987) es un pilar fundamental para capacitar a las sociedades a actuar sobre nuestro medio ambiente.

La Educación Ambiental se inicia en los años setenta del siglo pasado como una herramienta con la que alcanzar una nueva relación de las personas con su entorno que garantice la conservación de los recursos sobre los que se sustenta la vida. En 1987, con el Informe Brundtland, se enfatiza el contexto económico y social de los problemas ambientales. A partir de entonces, se incorpora el concepto Desarrollo Sostenible y se considera la educación como factor de apoyo a dicho desarrollo. Desde el 2005 estamos inmersos en la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS); fue en este año cuando las Naciones Unidas proclamaron este periodo con la pretensión de que la EDS se fuese incorporando en los sistemas educativos. Es ésta una forma de ayudar a los países a progresar a través de la Educación en la consecución de los Objetivos del Milenio. En este contexto, "the important question is how to ensure that issues related to sustainable development are incorporated in the curricula, teaching materials and classroom practices of all education levels" (Reinfried, 2009).

En el ámbito de la Comunidad de Madrid el Decreto 23/2007 es el que recoge las directrices generales curriculares para la educación formal en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), destacando entre sus objetivos "la valoración de los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo así a su conservación y mejora" (Art. 4). Se supone que en las sucesivas etapas de concreción este objetivo se traduce en información y actividades curriculares específicas para alcanzarlo. Además, partimos de la hipótesis de que el concepto Desarrollo Sostenible —fundamental para un buen enfoque de la conservación y mejora del medio— estará presente en diversas etapas de esta concreción.

Este trabajo se limita a investigar la presencia del concepto en los libros de texto de ESO. Somos conscientes de que estos libros constituyen un recurso en manos del profesorado y sabemos que el tratamiento que en ellos se haga de la sostenibilidad no significa necesariamente que sea el mismo que el profesorado desarrolle en las aulas. Un análisis más exhaustivo de cómo el concepto "desarrollo sostenible" es contemplado en la ESO implicaría analizar, por lo menos: (a) las normativas que regulan el desarrollo curricular; (b) los diversos documentos de concreción curricular (programaciones de centro y programaciones de aula); (c) los recursos y medios didácticos utilizados (entre ellos, los libros de texto); (d) la dinámica de las aulas; (e) los resultados de las actividades didácticas; es decir: la forma en la que el concepto es trabajado, entendido y asumido por el alumnado. Así pues, el centro de interés de este trabajo solo cubre uno de los diversos análisis que se tendrían que realizar.

Recordemos que el libro de texto tiene mala prensa en el mundo pedagógico. Seguramente por sus connotaciones mercantilistas —un gran negocio de cada día en manos más reducidas (Pérez, 2001); por ser "el catecismo de la pedagogía escolástica" (Martínez-Bonafé, 2008) —y, también, por su capacidad de "secuestrar" el profesionalismo del profesorado; de fomentar una figura pasiva que deja que sean estos recursos quienes decidan los contenidos, las actividades e incluso la evaluación. Y sin embargo, los libros de texto están omnipresentes en las aulas

de nuestro país y su intervención en la estructuración del currículum "parece estar bien consolidada, extendiéndose su predominio a nuevos ámbitos en los que tradicionalmente no se empleaban" (Cantarero, 2001). Así pues, y teniendo en cuenta las limitaciones señaladas, analizar el concepto "Desarrollo sostenible" en los libros de texto no permitirá obtener una buena información sobre cuál es el tratamiento curricular del tema.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este artículo es analizar el tratamiento del concepto Desarrollo Sostenible en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El estudio se centra en dos objetivos específicos:

1. Conocer hasta qué punto se contempla el concepto Desarrollo Sostenible en los libros de texto de la ESO.
2. Analizar el tratamiento que de este concepto se hace en los libros de texto más utilizados por el alumnado de la ESO.

3. METODOLOGÍA

El método utilizado para abordar los objetivos señalados ha sido el análisis de contenido de los libros más utilizados en la Comunidad de Madrid. En primer lugar se analizó el decreto que regula el currículum de la ESO en esta Comunidad (Decreto 23/2007) considerando tres categorías para cada una de las materias:

- la contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas con las que orientar el aprendizaje del alumnado hacia el desarrollo sostenible;
- los objetivos fijados en cada materia cuya finalidad sea el alcance del desarrollo sostenible; y por último,
- los bloques de contenidos de cada materia en los que se imparte el concepto Desarrollo Sostenible.

A partir del análisis del decreto se observa que en el plan de estudios de la Comunidad de Madrid se aborda el tema del desarrollo sostenible en las siguientes materias y cursos: Ciencias de la Naturaleza (Biología y Geología de 3º ESO y Física y Química de 4º ESO), Educación para la Ciudadanía (2º y 4º ESO) y Tecnología (3º y 4º ESO). Es por esto que los libros de texto de estas materias constituyen el corpus de análisis de nuestro trabajo. Cabe remarcar que hemos limitado el análisis a los libros de las editoriales Anaya y Santillana, puesto que, tal como apunta Martínez-Bonafé (2003), "y a juzgar por los datos que proporcionan el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y la Asociación de Editores (ANELE), estas dos editoriales se disputan el consumo mayoritario y controlan casi el 50% de la producción total".

De acuerdo a esto, y combinando técnicas cuantitativas y cualitativas, se establecen las siguientes unidades de análisis para cada libro de texto:

1. La incorporación del concepto Desarrollo Sostenible en las unidades didácticas de los libros de texto de acuerdo a los bloques de contenidos indicados en el currículo.
2. Las palabras más utilizadas en las unidades didácticas analizadas.
3. El número de unidades didácticas y la extensión dedicada al concepto Desarrollo Sostenible del total de unidades que se incluyen en los libros de texto.
4. La definición explícita otorgada al concepto Desarrollo Sostenible.
5. Las referencias realizadas en los textos a las principales dimensiones del desarrollo sostenible (Social, Ambiental, Económica y Cultural).
6. El papel otorgado a la ciencia en la consecución de la sostenibilidad: las soluciones técnico-científicas.
7. El nivel de análisis desde el punto de vista local, nacional o global que se utiliza para el concepto.
8. La existencia de actividades a partir de las cuales se profundiza en este concepto y pertinencia de las mismas.

Cabe remarcar que hemos utilizado, aunque de forma limitada, para el análisis de las palabras más utilizadas en cada unidad, el programa NVIVO.

4. RESULTADOS

4.1. EL DESARROLLO SOSTENIBLE SEGÚN EL DISCURSO LEGISLATIVO

De acuerdo al currículo analizado a partir del Decreto 23/2007, solamente las materias de Biología y Geología y Física y Química, incluyen entre sus competencias básicas la promoción del conocimiento de los problemas ambientales globales con el fin de avanzar hacia el logro de un desarrollo sostenible. Y ninguna de las materias tiene por objetivo el estudio de contenidos con los que alcanzar la sostenibilidad.

Se observa que todas las materias incluyen en su currículo el concepto Desarrollo Sostenible en uno o varios apartados de uno de sus bloques de contenidos, a excepción de la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 2º, que a pesar de hablar de ciudadanía, no contempla ningún contenido que haga referencia a la responsabilidad ambiental de los ciudadanos/as para alcanzar el DS.

4.2. EL DESARROLLO SOSTENIBLE SEGÚN LOS LIBROS DE TEXTO

De un total de doce libros analizados, ocho dedican algún apartado de sus unidades didácticas finales al estudio del desarrollo sostenible de acuerdo a los contenidos marcados en el currículo de secundaria, en su mayoría con una extensión total de dos páginas (Tablas 1 y 2).

El recuento de las palabras más utilizadas en las unidades didácticas en las que se trata el tema del desarrollo sostenible (Tabla 3) ya deja claros indicios de que sólo se contempla la dimensión ambiental, mientras que se obvian los otros tres grandes pilares de este desarrollo (sociedad, economía y cultura). Así, las palabras más frecuentes (aparte de "desarrollo" y "sostenible") son "energía" (se repite en 87 ocasiones), tecnologías (68) y medio ambiente (52). Otras palabras del ámbito ambiental que aparecen de forma muy frecuente son agua (28); contaminación o contaminantes (24). Sólo una palabra del ámbito social —educación— y otra del económico —consumo— aparece entre las veinte más utilizadas. Aparecen muy escasamente los conceptos *pobreza* (5 ocasiones), *cultura* (11) y no aparecen los conceptos de *equidad*, *gobernanza*, *patrimonio cultural*, *valores culturales*, o *discriminación*.

En cuatro de los libros de texto analizados se define el concepto Desarrollo Sostenible (Tabla 4): en dos de ellos de manera explícita de acuerdo al Informe Brundtland; en otro se realiza una aproximación al concepto a través de la gestión energética; y en el último se aporta una definición implícita. Para una de las editoriales, se sustituye por la definición del «Principio de Precaución».

En cuanto a las dimensiones desde las que se enfoca el desarrollo sostenible hay variedad con respecto a los libros de texto en los que se trabaja el concepto (Tabla 5). Por ejemplo, uno de los libros de texto de Biología y Geología considera la dimensión social refiriendo nuestro actual desarrollo como generador de graves desigualdades sociales y abogando por un "cambio de mentalidad humana, y el compromiso de todas las naciones del mundo"; una dimensión cultural con la que "emprender acciones, tanto a título individual como desde los gobiernos, para compatibilizar la conservación de la biosfera y el desarrollo económico de los pueblos"; y una dimensión meramente ambiental en la que pone de manifiesto la importancia de la conservación de los recursos naturales. Sin embargo, el otro libro de texto de esta misma materia toma sólo la dimensión económica haciendo referencia a la gestión de la oferta y la demanda de los recursos naturales utilizando como ejemplo el agua. Para la materia de Física y Química uno de los libros afirma que actualmente dependemos de "energías no renovables y altamente contaminantes, pero, de momento, son las únicas que pueden responder a nuestras necesidades energéticas"; imprimiendo en el contenido una doble dimensión ambiental y económica. En otro de los libros, se aplica el Principio de Precaución fomentando el consumo responsable de los recursos energéticos para "evitar los efectos dañinos que comporta"; además de promover valores culturales afirmando que para que la sociedad pueda tomar decisiones responsables con respecto al medio ambiente, es necesario que las personas tengan una serie de conocimientos científicos, para promover así la renovación cultural de nuestras sociedades. En uno de los libros de texto de la materia de Tecnología se introduce el punto de vista ambiental a partir del concepto "Tecnologías sostenibles"; y una dimensión económica, suponiendo a la tecnología como el medio con el que alcanzar el desarrollo sostenible. Con respecto a las materias del campo de las ciencias sociales, uno de los libros de texto de Educación para la Ciudadanía en el que se hace referencia al desarrollo sostenible, lo contextualiza desde la óptica social, con numerosas referencias a derechos humanos: "toda persona tiene el derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar [...]. Esto supone el compromiso de lograr un desarrollo sostenible".

La importancia otorgada hoy en día a las nuevas tecnologías como solución a nuestros problemas ambientales queda expresamente reflejada en los libros de texto de las materias de ciencias naturales. Tal como se cita en uno de los libros "gracias al desarrollo de la ciencia y la tecnología, comienza a ser factible el uso de energías renovables, que no contaminan (o lo hacen escasamente) y que son inagotables. En otro de los libros de texto se da importancia a los avances tecno-científicos hablando de las que denomina "Tecnologías sostenibles", incluyendo en esta categoría aquellas energías encaminadas a reducir los efectos negativos de algunas tecnologías actuales: contaminación, residuos, agotamiento de los recursos, etc. (Tabla 6).

El Libro Blanco de la Educación Ambiental en España (1999) propone entre sus objetivos "favorecer el conocimiento de la problemática ambiental que afecta tanto al propio entorno como al conjunto del planeta, así como de las relaciones entre ambos planos: local y global". Dado que la Educación Ambiental es una materia transversal de esta etapa, resulta de vital importancia que los libros de texto den a conocer nuestros problemas locales para incidir en las soluciones globales y viceversa. Se observa que, de forma general, aquellos libros de texto en los que se incluye el concepto Desarrollo Sostenible analizan los problemas ambientales y sociales en la escala global y proponen actividades con las que analizar y reflexionar acerca de este concepto desde una escala más local (Tabla 7).

Por último, solamente en tres de los libros de texto se incluyen actividades que trabajen sobre Desarrollo Sostenible. Pueden encontrarse, bien en el apartado en el que se trata dicho concepto, o bien al final de la unidad junto con el resto de actividades de recapitulación. Dos de los libros de texto invitan al análisis y reflexión de este concepto con una actividad en la que se evalúa el desarrollo sostenible de un país a partir de la definición de indicadores de sostenibilidad; o, en otro de los libros, a partir de una actividad con la que reflexionar sobre el objetivo principal del desarrollo sostenible. De este modo, estos libros apoyan la parte más práctica del desarrollo sostenible. Otro de los libros propone una actividad teórica del concepto y dan poca importancia al análisis crítico del mismo, además de llevar implícito un análisis eminentemente económico.

5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

De un total de seis materias, en cuyo currículo se incluye el concepto Desarrollo Sostenible, solamente dos son optativas, de lo que se deduce que es un concepto al que, en rasgos generales, y por parte de la administración educativa, se le da cierta relevancia en la última etapa educativa obligatoria. Sin embargo, no en todos los libros de texto analizados se incluye entre sus contenidos, por lo que si resultara ser el recurso didáctico por excelencia utilizado en la práctica educativa, cabe esperar que no se dé a este concepto la relevancia que tiene para el futuro de nuestra sociedad. A esto hay que sumarle el hecho de que el contexto en el que se engloba el concepto para su análisis en los libros de texto no se extiende a más de dos páginas, en el mejor de los casos, y que generalmente se trabaja en las últimas unidades del libro, por lo que podría ocurrir que, debido a la falta de tiempo para completar la programación del curso escolar, en muchas ocasiones, no se llegara a trabajar dicho contenido.

Para alcanzar el desarrollo sostenible, es necesario que los estudiantes conozcan las correlaciones generales de los sistemas sociales, económicos y ecológicos (UNESCO, 2010). Sin embargo, ninguno de los libros de texto analiza el Desarrollo Sostenible integrando todas las dimensiones (económica, ambiental, social y cultural). Por otro lado, dada la importancia que las actividades tienen para comprender y reflexionar sobre los contenidos tratados en la

unidad didáctica, la posterior aplicación del desarrollo sostenible por parte del alumnado en su vida diaria se ve dificultada.

Si consideramos que el desarrollo sostenible requiere "establecer interrelaciones entre las formas locales y mundiales de conocimiento [...] y las soluciones nuevas para problemas contemporáneos" (UNESCO, 2010), en todos los libros de texto en los que se incluye el concepto, éste es analizado desde el nivel global y local o nacional y en todos ellos se aportan soluciones a los problemas ambientales mediante la aplicación de las nuevas tecnologías como única solución. A la vista de estas observaciones, se echa en falta que se abogue por la prevención o reducción de dichos problemas o que se promueva la reducción de nuestro actual nivel desmesurado de consumo.

Tal como apunta la UNESCO (2010), "los estudiantes de hoy serán mañana los responsables de tomar decisiones". Por ello, a través del currículo y de los libros de texto, el alumnado debería aprender a analizar y valorar el desarrollo sostenible para aplicar el sentido crítico con el que tomar decisiones hacia la sostenibilidad, algo que, a la vista de esta investigación resulta difícil por el poco peso que toma este concepto en el currículo en general y por el tratamiento tan sesgado que se da a este concepto en los libros de texto en particular. Sin embargo, y en referencia a esta investigación, no se puede afirmar de forma genérica que se de un escaso tratamiento al concepto Desarrollo Sostenible en la etapa educativa de secundaria tan solo considerando estos dos parámetros. Los libros de texto sirven de apoyo al profesorado como vínculo entre el currículo fijado por la administración y el currículo práctico llevado a cabo en el aula, pero cabría esperar que la propia práctica docente tuviera en consideración este concepto dentro del aula y en la programación didáctica de la materia. Y, del mismo modo, tampoco podemos conocer el alcance práctico hacia este modo de desarrollo sin un análisis del concepto adquirido por el alumnado como resultado de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (2007). Decreto 23/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado el 28/10/2010 de http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_secundaria_madrid.pdf
- Calderero, F (2000). *Estudio de los libros de ciencias de la naturaleza mediante análisis cuantitativo basado en la teoría de grafos*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Cantarero, J. (2001). De los libros de texto a los materiales curriculares: Algunos elementos para la reflexión. *Kikirki. Cooperación educativa*, 61, 19-21. Naciones Unidas (1987). Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo Sostenible. Informe Brundtland. "Nuestro futuro común". Consultado el 23/09/2010 de <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>
- Martínez-Bonafé, J. (2003). Viejas pedagogías, nuevas tecnologías. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 99-105.
- Martínez-Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73.
- Ministerio de Medio Ambiente (1999). *Libro blanco de la educación ambiental en España*. Consultado el 14/10/2010 de <http://www.oei.es/salactsi/blanco.pdf>.
- Novo, M. (2003). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Ed. Universitas.
- Pascual, M.; Cembranos, F.; Herrero, Y.; González, M.; Freiz, A.; Martínez de la Vega, A.; Morán, C. et al. (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Madrid: Ecologistas en Acción. Recuperado el 24/09/2010 de http://www.oei.es/decada/portadas/Informe_curriculum.pdf.
- Pérez, T. (2001). El mercado editorial: Producción y comercialización de los libros de texto. *Kikirki. Cooperación educativa*, 61, 30-38. Reinfried, S. (2009). *Education for sustainable development and the luverne declaration International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), 229-232.
- UNESCO (2010). *La lente de la educación para el desarrollo sostenible: Una herramienta para examinar las políticas y la práctica*. Paris: UNESCO (Ed.). Recuperado el 23/09/2010 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001908/190898s.pdf>.

7. LIBROS DE TEXTO

Armada Simancas, M.; et al. (2008). *Tecnología 4º ESO*. Serie Polea. Proyecto Los Caminos del Saber. Madrid: Santillana.

Balibrea, S.; Álvarez, A.; Sáez, A.; Reyes, M.; & Vizchez, J.M. (2007). *Biología y Geología 3º ESO*. Madrid: Anaya.

Balibrea, S.; Reyes, M.; Vílchez, J.M.; Álvarez, A.; & Sáez, A. (2008). *Física y Química 4º ESO*. Madrid: Anaya.

Díaz, C. (2008). *Educación ético-cívica 4º ESO*. Madrid: Anaya

Gonzalo, R.; Rodrigo, E. y Salvador, S. (2009). *Tecnología 3º ESO*. Madrid: Anaya

Gonzalo, R.; Rodrigo, E. y Salvador, S. (2009). *Tecnología 4º ESO*. Madrid: Anaya

Juan Redal, E.; Armada Simancas, M.; Blé Berrio, M.; López de Guereñu, J. G.; Gallardo Maximiano, D.; Gallego Campos, F.; García Monge, J. A. et al. (2008). *Tecnología 3º ESO*. Serie Polea. Proyecto La Casa del Saber. Madrid: Santillana.

Meléndez, I.; Madrid, M. A.; Brandi, A.; Blanco, M.; Vidal, E. (2007). *Biología y Geología 3º ESO*. Madrid: Santillana.

Navarro, P.; & Díaz, C. (s.f.). *Educación para la ciudadanía 2º ESO*. Madrid: Anaya.

Pellicer, C.; & Ortega, M. (2008). *Educación para la ciudadanía 2º ESO*. Proyecto La Casa del Saber. Madrid: Santillana.

Smilg, N. (2008). *Ética y ciudadanía 4º ESO*. Madrid: Santillana. Proyecto la Casa del Saber.

Vidal, M. C.; Prada, F. de; & Sanz, P. (2008). *Física y química 4º ESO*. Proyecto La Casa del Saber. Madrid: Santillana.

Per citar aquest article:

Álvarez, O.; Sureda, J., y Comas, R. (2012). «El concepto "Desarrollo sostenible" en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria». *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. III, núm. 2, pàg. 179-197. Obtingut de:
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/09_Olaya_Alvarez.pdf

ANEXOS

Tabla 1. La incorporación del concepto de desarrollo sostenible en las unidades didácticas de los libros de texto de acuerdo a los bloques de contenidos indicados en el currículo

MATERIA Y CURSO	CONTENIDOS DEL CURRÍCULO DE LA ESO	CONTENIDOS DEL LIBRO DE TEXTO	
		ANAYA	SANTILLANA
Biología y Geología 3º ESO	Bloque 3. La actividad humana y el medio ambiente. Principales problemas ambientales de la actualidad. Valoración de la necesidad de cuidar del medio ambiente y adoptar conductas solidarias y respetuosas con él.	UD 10. Las actividades humanas y el medio ambiente: 7. Hacia el desarrollo sostenible	UD 11. Los recursos naturales: 5. El desarrollo sostenible
Física y Química 4º ESO	Bloque 6. La contribución de la ciencia al futuro sostenible. El desafío medioambiental. Contribución del desarrollo tecno-científico a la sostenibilidad.	UD 8. Reacciones químicas. Ciencia y futuro sostenible: El agotamiento de los recursos.	UD 10. La química y el carbono: 6. Acciones para un desarrollo sostenible
Educación para la Ciudadanía y los Derechos humanos 2º ESO	A pesar de hablar de ciudadanía, no se contempla ningún contenido que haga referencia a la responsabilidad ambiental de los ciudadanos/as con la que se pueda alcanzar el DS	UD 11. Los restos de la democracia: 3. El medio ambiente y sus amenazas	UD 7. Consumo y desarrollo sostenible. Apdo.: Derechos y desarrollo sostenible.
Educación Ético-cívica 4º ESO	Bloque 5. Derechos humanos y retos del mundo actual - La globalización...El desarrollo humano sostenible.	UD 12. La Globalización y sus riesgos: 2. Un desarrollo que entraña nuevos riesgos.	No se hace referencia
Tecnología 3º ESO	Bloque 9. Tecnología y sociedad. - Tecnología y medio ambiente: impacto ambiental del desarrollo tecnológico. Contaminación. Agotamiento de los recursos energéticos y de las materias primas. Tecnologías correctoras. Desarrollo Sostenible.	No se hace referencia	No se hace referencia
Tecnología 4º ESO	Bloque 7. Tecnología y sociedad - Aprovechamiento de materias primas y recursos naturales. Adquisición de hábitos que potencien el desarrollo sostenible.	UD 7. El Desarrollo y el Impacto de la Tecnología: 3. Desarrollo tecnológico a lo largo de la historia (3); y 6. El impacto ambiental de la tecnología.	No se hace referencia

Tabla 2: Número de unidades y extensión dedicada al concepto de desarrollo sostenible del total de unidades que se incluyen en los libros de texto

MATERIA Y CURSO	UNIDADES TOTALES DE LIBRO TEXTO (INDICE)		UNIDADES QUE HACEN REFERENCIA AL DS Y EXTENSIÓN DE PÁGINAS DEDICADAS AL CONCEPTO	
	ANAYA	SANTILLANA	ANAYA	SANTILLANA
Biología y Geología 3º ESO	10	11	UD 10. Las actividades humanas y el medio ambiente: 2 páginas	UD 11. Los recursos naturales: 1 página
Física y Química 4º ESO	9		UD 8. Reacciones químicas. 2 páginas	UD 10. La química y el carbono: 6. Acciones para un desarrollo sostenible 2 páginas
Educación para la Ciudadanía y los Derechos humanos 2º ESO	12	10	UD 11. Los retos de la democracia. 2 páginas	UD 7. Consumo y desarrollo sostenible. 2 páginas
Educación Ético-cívica 4º ESO	12	13	UD 12. La Globalización y sus riesgos 2 páginas	No se hace referencia
Tecnología 3º ESO	11	12	No se hace referencia	No se hace referencia
Tecnología 4º ESO	7	8	UD 7. El desarrollo y el impacto de la Tecnología 3. Desarrollo tecnológico a lo largo de la historia y 6. El Impacto ambiental de la tecnología 3 páginas	No se hace referencia

Tabla 3: Palabras más utilizadas en el conjunto de unidades didácticas analizadas

Palabras (palabras relacionadas y frecuencia en las que aparecen)	Frecuencia
Desarrollo (desarrollado 1, desarrollados 1, desarrollaron 1, desarrollarse 1)	114
Sostenible, sostenibilidad, sostenibles	104
Energía, energías (energéticos 6, energética 6, energéticas 4, energético 3)	87
Medio ambiente (ambiental 24, ambientales 15, medioambientales 8, medioambiental 7)	52
Consumo, consumos	38
Recursos, recurso	44
Tecnología / tecnologías (tecnológico 5, tecnológica 3, tecnología 2, tecno 2, tecnológicos 2)	68
Educación, educativo, educativa, educativos, educativas	48
Agua, aguas	29
Cambio, cambios (cambiado 1)	30
Global, globales (globalización 5)	28
Necesidades, necesidad	24
Problemas (problemática 2)	21
Combustibles, combustible (combustión 11, biocombustibles 2)	31
Generaciones (generación 5, cogeneración 2)	19
Reducir	19
Residuos, residuo	21
Ciencia, ciencias	25
Gestión (gestionar 6)	18
Materias, materia (materiales 6, material 2)	34

Climático, climáticos, climáticas (clima 1)	20
Países, país	25
Producción (productos 10, produce 5, produciendo 3, producir 3, producen 2, producirse 2, producidos 1, producirán 1, productiva 1, producto 1, produjeron 1)	17
Renovables, renovable (renovable 3, renovación 3, renovarse 2)	20

Tabla 4: Definición otorgada al concepto Desarrollo Sostenible

MATERIA Y CURSO	LIBRO DE TEXTO	DEFINICIÓN OTORGADA AL CONCEPTO DS
Biología y Geología 3º ESO	ANAYA	"Un modelo de desarrollo que trata de satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades".
	SANTILLANA	Aquel que "atiende las necesidades de las generaciones presentes, sin deteriorar las condiciones de vida de las futuras".
Física y Química 4º ESO	ANAYA	"La gestión [de la energía] que se haga en el presente debe evitar poner en riesgo las necesidades de las generaciones futuras".
	SANTILLANA	No se define el concepto DS, solo el Principio de Precaución.
Tecnología 4º ESO	ANAYA	"[...] Con la ayuda de la nueva tecnología el modelo tendrá que ser capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades".
	SANTILLANA	No se trabaja el concepto DS.

Tabla 5: Dimensión (Social, Medioambiental, Económica y/o Cultural) con la que se trata el concepto de desarrollo sostenible en los libros de texto

MATERIA Y CURSO	LIBRO DE TEXTO	DIMENSIONES APLICADAS AL DS
Biología y Geología 3º ESO	ANAYA	<p><u>Social:</u> [...] Este tipo de desarrollo genera graves desigualdades sociales [...].</p> <p><u>Cultural:</u> La urgencia de emprender acciones, tanto a título individual como desde los gobiernos, para compatibilizar la conservación de la biosfera y el desarrollo económico de los pueblos [...].</p> <p>En la actualidad se pretende promover una nueva relación entre las personas y el medio con el fin de garantizar la conservación de la naturaleza y sus recursos [...].</p> <p>El DS implica un importante cambio en la mentalidad humana, y el compromiso de todas las naciones del mundo [...].</p> <p><u>Medioambiental:</u> [...] Los recursos naturales deben explotarse a un ritmo igual o inferior al de su renovación. Los residuos contaminantes nunca deben superar la capacidad que tiene el medio para eliminarlos de forma natural. Los ecosistemas deben conservarse para las generaciones venideras.</p>
	SANTILLANA	<p><u>Económica:</u> [...] Hay importantes diferencias entre gestionar únicamente la oferta y gestionar también la demanda de un recurso, como el agua: la gestión de la oferta consiste en que el consumidor puede demandar todo el agua que quiera [...]; la gestión de la demanda consiste en concienciar al consumidor para que ahorre agua y disminuya su demanda.</p>
Física y Química 4º ESO	ANAYA	<p><u>Económica:</u> [...] El consumo de energía por habitante constituye uno de los indicadores más fiables del grado de desarrollo económico y de bienestar de una sociedad.</p> <p>[...] son energías no renovables y altamente contaminantes, pero, de momento, son las únicas que pueden responder a nuestras necesidades energéticas. La gestión que se haga del presente debe evitar poner en riesgo las necesidades de las generaciones futuras. En este sentido, se habla de desarrollo sostenible.</p>
	SANTILLANA	<p><u>Económica:</u> Aunque existen distintas fuentes de energía, la más utilizada a día de hoy son los combustibles fósiles [...]</p> <p>Es necesario hacer uso del Principio de precaución para que tanto la industria como la ciudadanía utilicen de forma responsable esta energía, con el fin de obtener el máximo beneficio y evitar los efectos dañinos que comporta.</p> <p>[...] se pueden diseñar una serie de acciones [...] encaminadas tanto a reducir el consumo de combustibles como a disminuir la presencia en la atmósfera de los contaminantes resultantes de la combustión.</p> <p><u>Cultural:</u> [...] Las personas tomamos muchas decisiones que tienen consecuencias para el medio ambiente [...]. Por eso es importante: reducir el consumo de combustible, reducir la presencia en la atmósfera de los gases de la combustión.</p> <p>[...] Para que la sociedad pueda tomar decisiones responsables con respecto al medio ambiente, es necesario que las personas tengan una serie de conocimientos científicos. [...] los conocimientos científicos nos permiten dar respuesta a muchas curiosidades acerca del mundo que nos rodea, lo cual, además de resultarnos útil en muchas ocasiones, es una fuente de satisfacción personal.</p>

Educación para la Ciudadanía y los Derechos humanos 2º ESO	ANAYA	
	SANTILLANA	<p><u>Social</u>: La Declaración de los Derechos Humanos recoge que "toda persona tiene el derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar...". Esto supone el compromiso de lograr un desarrollo sostenible [...]</p> <p>La Declaración de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano [...] establece el "derecho solemne de proteger y mejorar el medio ambiente para las generaciones presentes y futuras"</p>
Tecnología 4º ESO	ANAYA	<p><u>Económica</u>: El modelo económico basado en la producción y consumo, sin límites, parece que ha tocado techo. Con la ayuda de la nueva tecnología el modelo tendrá que ser capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades. [...]</p> <p><u>Medioambiental</u>: Tecnologías sostenibles [...] aquellas que pueden mantenerse en períodos largos de tiempo, sin agotar los recursos y sin provocar impactos ambientales. También [...] aquellas energías encaminadas a reducir los efectos negativos de algunas tecnologías actuales: contaminación, residuos, agotamiento de los recursos. [...] Los recursos no deberían consumirse más rápido de lo que puedan renovarse, ni deshacerse de ellos más rápido de lo que pueden ser absorbidos.</p>
	SANTILLANA	

Tabla 6: Papel de la ciencia (soluciones técnico-científicas) en la consecución de la sostenibilidad

MATERIA Y CURSO	LIBRO DE TEXTO	SOLUCIONES TÉCNICO-CIENTÍFICAS PROPUESTAS
Biología y Geología 3º ESO	ANAYA	
	SANTILLANA	<p>[...] Las sociedades industrializadas ya empiezan a tomar conciencia de la importancia de esa forma de desarrollo y ya están produciendo cambios importantes, como por ejemplo: generalización de la separación de residuos para su reciclado, aumento de la demanda de productos de la agricultura y la ganadería biológicas [...], uso de mas dispositivos que ahorran agua, energía eléctrica, etc., los problemas ambientales globales [...] se toman en consideración por parte de los gobiernos.</p>
Física y Química 4º ESO	ANAYA	<p>[...] Gracias al desarrollo de la ciencia y la tecnología, comienza a ser factible el uso de energías renovables, que no contaminan (o lo hacen escasamente) y que son inagotables, pero por el momento no son suficientes para abastecernos.</p> <p>[...] En un futuro próximo parece inevitable aumentar el uso de la energía nuclear de fisión.</p> <p>[...] En un futuro más lejano, posiblemente se use la nuclear de fusión [...]. Otra posibilidad, para mejorar la utilidad de las fuentes renovable, es usar hidrógeno como almacenamiento energético [...]. Para los vehículos, se podrían utilizar motores eléctricos alimentados por pilas de hidrógeno, o bien los</p>

		biocombustibles.
	SANTILLANA	<p>La ciencia contribuye al desarrollo sostenible tratando de conocer el proceso de la combustión [...] la técnica se encarga de lograr que las instalaciones sean cada vez más eficientes para que no se desperdicie la energía obtenida.</p> <p>Algunas de las contribuciones de la ciencia y la técnica son las siguientes: Reducir el consumo de combustible, aprovechar energías alternativas, reducir la presencia en la atmósfera de los gases de la combustión.</p>
Tecnología 4º ESO	ANAYA	<p>Se suelen incluir en esta categoría [tecnologías sostenibles] aquellas energías encaminadas a reducir los efectos negativos de algunas tecnologías actuales: contaminación, residuos, agotamiento de los recursos, etc. Entre ellas tenemos las siguientes: Tecnologías que mejoran la eficiencia energética, tecnologías que utilizan energías renovables, tecnologías que ahorran energía y tecnologías de recuperación, tratamiento y reciclaje de residuos.</p> <p>Una de las claves esenciales para alcanzar un mundo sostenible, en el que se pretende erradicar la pobreza, consiste en impulsar la ciencia, la tecnología y la innovación en los países menos favorecidos.</p>
	SANTILLANA	

Tabla 7: Nivel de análisis (local, nacional o global) que se utiliza para el concepto

MATERIA Y CURSO	LIBRO DE TEXTO	NIVEL DE ANÁLISIS DEL DS
Biología y Geología 3º ESO	ANAYA	<p><u>Global</u>: Se realizan citas de acuerdos internacionales en materia de medio ambiente (Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente).</p> <p>Se citan problemas ambientales de carácter global: <i>El desorbitado crecimiento de la población mundial ...</i></p> <p>Se plantea una actividad en la que se comparan los niveles de desarrollo de dos países mediante indicadores medioambientales y socioeconómicos.</p> <p><u>Local</u>: Act. 5 pág. 219. Se plantea la búsqueda de información de ciertos indicadores en la Comunidad.</p>
	SANTILLANA	<p><u>Global</u>: Se citan problemas ambientales de carácter global [...] <i>el cambio climático, el debilitamiento de la capa de ozono o el exceso de población mundial [...]. Por ejemplo, en la Comunidad Europea está prohibido fabricar e importar CFC desde 1995.</i></p> <p><u>Local</u>: Act. 14. pág. 139. Análisis del tipo de medidas con las que mejorar la gestión del agua en un ayuntamiento.</p>
Física y Química 4º ESO	ANAYA	<p>UD 8. Reacciones químicas.</p> <p><u>Global</u>: Problemas ambientales a escala global [...] <i>El 95 % de la energía a nivel mundial se obtiene a partir de cinco fuentes de energía [...]. La quinta parte de la humanidad consume las cuatro quintas partes de la energía disponible [...].</i></p> <p><u>Nacional</u>: Actividades pág. 173. Se plantean actividades a partir de un texto y un gráfico de la Asoc. para el Estudio de los Recursos Energéticos (AEREN).</p>

	SANTILLANA	<p><u>Global</u>: Se realizan citaciones de acuerdos internacionales en materia de medio ambiente (Consejo de la Unión Europea). Se citan consejos ambientales de forma genérica: <i>Cuidar los bosques y evitar incendios</i>.</p> <p><u>Nacional</u>: Se incluye un gráfico del consumo anual de energía primaria en España; y de la generación eléctrica total de España.</p>
Educación para la Ciudadanía y los Derechos humanos 2º ESO	ANAYA	
	SANTILLANA	<p><u>Global</u>: Se citan acuerdos a nivel internacional: La Declaración de los Derechos Humanos, la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, la Cumbre de Río de Janeiro de 1992.</p> <p>Se describen ejemplos de entidades que trabajan por el medio ambiente (Greenpeace y WWF) y acuerdos internacionales (Protocolo de Kyoto).</p> <p><u>Nacional</u>: Se plasma el art. 45 de la Constitución española referido al medio ambiente y se plantea una actividad para reflexionar sobre éste.</p> <p><u>Local</u>: Se plantean actividades de debate en grupo sobre gestión local.</p>
Tecnología 4º ESO	ANAYA	<p><u>Global</u>: Se citan problemas ambientales de carácter global y se hace referencia a los impactos provocados por la revolución industrial [...] <i>la Revolución industrial provocó un cambio todavía mayor, que trajo consigo la explotación intensiva en los combustibles fósiles y los recursos minerales de la Tierra [...]</i>.</p> <p><i>La Tierra es finita; el crecimiento de cualquier objeto físico, incluyendo la población Huacana y sus productos, no puede continuar indefinidamente [...]</i>.</p>
	SANTILLANA	

Tabla 8: Actividades propuestas

MATERIA Y CURSO	LIBRO DE TEXTO	ACTIVIDADES
Biología y Geología 3º ESO	ANAYA	<p>En la tabla de la izquierda, puedes observar los resultados de la evaluación del modelo de desarrollo sostenible correspondientes a dos países muy diferentes:</p> <p>1.- ¿Cuántos parámetros son positivos en cada uno de los países? ¿Cuántos negativos?</p> <p>2.- Según la técnica que acabas de aprender, indica si los países de la tabla siguen o no el modelo de desarrollo sostenible.</p> <p>3.- ¿Cuál de las columnas crees que corresponde a un país industrializado? ¿Por qué?</p> <p>4.- ¿Cuáles son las principales diferencias entre ambos países en materia medioambiental?</p> <p>5.- Busca información en Internet sobre la situación, en tu comunidad, de alguno de los tres indicadores de sostenibilidad que se señalan más abajo. Después de leer la información, comenta su evaluarías positiva o negativamente el indicador. Justifica tu respuesta: Disminución de incendios forestales, Aumento de la declaración de áreas protegidas, Aumento del ahorro de agua.</p>
	SANTILLANA	<p>1.- ¿Qué es el desarrollo sostenible?</p> <p>2.- Observa la factura del agua que aparece en esta página. ¿La compañía suministradora aporta alguna información para gestionar la demanda del recurso?</p> <p>3.- Fomentar el ahorro del agua, aumentar el número de plantas potabilizadoras y regar los jardines públicos con agua no potable obtenida de las depuradoras son tres medidas con las que un ayuntamiento puede mejorar su gestión del agua. Indica en cada una si se trata de una gestión de la oferta o de una gestión de la demanda, y cuáles se ajustan al modelo de desarrollo sostenible.</p>
Física y Química 4º ESO	SANTILLANA	<p>1. Escribe el objetivo principal del desarrollo sostenible. Relaciónalo con el antiguo proverbio: "No te comas las semillas con las que hay que sembrar la cosecha del mañana"</p>

El gènere del text de divulgació científica: una proposta d'aplicació a l'aula

El género del texto de divulgación científica: una propuesta de aplicación en el aula

The Genre of Popular-Science Text: a Proposal of Application in the Classroom

Niely Figueiredo Maciel, niely_maciel@hotmail.com

Professora de la Universitat Estatal de l'Amazones (UEA)

Resum

L'objectiu d'aquest estudi és presentar una proposta de lectura i producció textual, el Text de Divulgació Científica, tot fent servir una seqüència didàctica, per tal de preparar l'alumne per a la lectura i anàlisi de l'estructura textual que presenta aquest gènere discursiu, així com despertar-li l'interès per la recerca. D'aquesta manera, l'alumne comptarà amb instruments per a la producció escrita del gènere discursiu del text de divulgació científica. La proposta es basa en els treballs d'autors de lingüística textual i anàlisi del discurs.

Paraules clau

Seqüència didàctica; gènere discursiu; text de divulgació científica

Resumen

El objetivo del trabajo es presentar una propuesta de lectura y producción textual, el Texto de Divulgación Científica, mediante una secuencia didáctica, con el fin de preparar al alumno para la lectura y análisis de la estructura textual que presenta este género discursivo, así como despertarle interés por la investigación. De esta manera el alumno contará con instrumentos para la producción escrita del género discursivo del texto de divulgación científica. La propuesta se basa en los trabajos de autores de lingüística textual y análisis del discurso.

Palabras clave

Secuencia didáctica; género discursivo; texto de divulgación científica

Abstract

The purpose of this paper is to present a proposal for a textual reading and production, popular-science text, using the didactic sequence and prepare the student for reading and textual analysis of the structure by this discursive gender, besides that to arouse the interest to the search. That way the student will have the tools to practice the production of popular science texts writing genre. The proposal is based on the authors' papers of Linguistics and Textual Analysis of Speech.

Keywords

Didactic Sequence; Discursive Genre; Popular-science Text

1. ANTECEDENTS

Des de l'antiguitat clàssica, la noció de gèneres discursius ha estat objecte d'interès i recerca en l'àmbit acadèmic, especialment en l'àrea de la lingüística aplicada, ateses les diverses classificacions que han anat apareixent al llarg dels segles sota les etiquetes més variades: "gèneres textuais, tipus de discurs, tipus textuais, modes/modalitats d'organització textual, estil de text i de discurs, etc." (Brandão, 2003. p. 35).

Tot i així, aquesta qüestió sempre es va tractar molt des de la literatura i la retòrica, i no des de la lingüística. Segons Brandão (2003, p.35), per dues raons: en primer lloc, perquè la lingüística com a ciència específica del llenguatge és un fenomen recent i, en segon lloc, perquè la preocupació primera varen ser sempre les unitats més petites del text: el fonema, la paraula i la frase. A mesura que la lingüística comença a veure el text a partir de la constitució, les característiques i l'heterogeneïtat pròpies, passa a ocupar-se també de la classificació, deixa de treballar només amb textos literaris i s'interessa pel funcionament de qualsevol tipus de text.

Per a Bakhtin, quan es reflexiona sobre el veritable objecte de l'ensenyament de la llengua, s'han de tenir en compte els usos i costums socials que en fan els subjectes, des d'una concepció més sociointeractiva del llenguatge. Així doncs, l'ensenyament de la llengua, que abans se centrava més en l'aspecte conceptual, taxonomista, prescriptiu i gramatical, ara passa a situar-se, en tant que sistema simbòlic, en un context sociohistòric determinat pel que fa a l'ús i el funcionament de la llengua.

Durant molt de temps, els professors de llengua portuguesa incidien en l'ensenyament de la producció escrita i privilegiaven les modalitats de narració, descripció i dissertació. D'aquesta manera, el text s'abordava fixant-se només en les característiques lingüístiques i, a més, moltes vegades el text només servia com a pretext per ensenyar gramàtica. Nombroses recerques del camp de la lingüística varen assenyalar aquest fet i el declivi d'aquest sistema de producció i recepció dels textos a les escoles.

Els documents oficials com els Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), varen passar a suggerir una nova proposta per a l'ensenyament de la lectura i la producció basada en gèneres textuais, que es decantava per un enfocament discursiu en el treball pedagògic amb el llenguatge. En aquest sentit, els PCN proposen que l'escola hauria d'adoptar a la pràctica els gèneres textuais, tot posant l'accent en aquells de gran circulació social. Tanmateix, el que s'observa és la gran dificultat amb què es troben els docents amb aquest canvi de paradigma en l'ensenyament del llenguatge, que ha passat de ser estructuralista a discursiu. Això constitueix un problema que demana mesures urgents per part de les polítiques educatives del país que sigui, tant pel que fa a l'elaboració dels currículums com a la formació dels futurs professors.

En resposta a tot aquest debat sobre l'ensenyament de la llengua portuguesa, els Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ofereixen orientacions teoricometodològiques per a l'ensenyament de la llengua. Els PCN basen les pròpies idees en la teoria de Bakhtin (1992), sobre els gèneres del discurs,¹ ja siguin orals o escrits, i permeten, així, una millor comprensió

1. Gèneres textuais i gèneres del discurs són termes equivalents. En aquesta recerca hem optat per fer-los servir tots dos indistintament, atès que es tracta d'una recerca sobre gèneres textuais de l'anàlisi del discurs.

del seu funcionament, la qual cosa té un efecte positiu important sobre la producció i la comprensió. Treballar amb els gèneres discursius, a l'escola, ens obre una oportunitat de tractar la llengua en els nivells més variats de funcionament, perquè res del que diem o fem lingüísticament queda fora de constituir un gènere.

Així les coses, aquest treball té per objectiu discutir algunes qüestions teòriques i metodològiques de l'estudi i l'anàlisi del gènere discursiu i les aplicacions que té a l'aula escolar a partir de la perspectiva bakhtiniana. En aquest sentit, cal destacar la importància del professor com a mediador del procés d'ensenyament, que orienta els alumnes en totes les etapes de la recerca, abans, durant i després de l'estudi. A més d'això, el docent haurà de tenir un bon domini dels continguts i dels significats dels diferents contextos socioculturals, per tal de poder incorporar els elements interdisciplinaris necessaris.

Així doncs, aquest estudi té com a finalitat l'aplicació d'una proposta pedagògica de treball amb el gènere del text de divulgació científica a l'aula. Per dur-la a terme es basa en els estudis dialògics de Bakhtin, en els supòsits d'aplicació de gènere de Ramos i en la proposta d'aplicació pedagògica d'una seqüència didàctica de Dolz, Noverraz i Scheneuwly que servirà de base per al nostre estudi.

2. FONAMENTS TEÒRICS

2.1. SOBRE ELS GÈNERES DISCURSIUS

En la visió bakhtiniana dels gèneres discursius, tot el que comunicam només es pot expressar a través de gèneres (Bakhtin, 1992, p. 281). Per a aquest autor, els gèneres són sempre un camp de contenció entre l'estabilitat i el canvi. En els seus supòsits, l'autor dirigeix la seva reflexió cap al caràcter social dels actes lingüístics. Per aquesta raó, l'enunciat es veu com un producte de la interacció verbal, determinat tant per l'acció com pel context, constituït pel conjunt d'una comunitat lingüística. L'autor se centra en la divulgació de les activitats socials que exerceixen els diferents grups i la multiplicitat de produccions del llenguatge. A partir d'aquestes aportacions, podem concloure que la comunicació verbal només és possible a través d'algun gènere discursiu.

En els seus supòsits, Bakhtin (1992), centra la tesi en el caràcter social dels actes lingüístics. Així doncs, tracta l'enunciat com un producte de la interacció verbal, determinat tant per la situació material concreta com pel context més ampli en el qual es constitueix la comunitat lingüística.

A partir d'aquesta noció, Bakhtin concep el llenguatge com un fenomen social, històric i ideològic, i defineix un enunciat com una unitat de comunicació verbal. Per a ell, el gènere es caracteritza per l'organització de les accions que produeixen els interlocutors i les interaccions dialògiques que duen a terme el "jo" amb l'altre. En la divulgació de la ciència funciona de la mateixa manera: el jo es refereix al divulgador que utilitza el llenguatge discursiu per comunicar-se amb un altre, el públic (no especialitzat), a partir d'informació que li arriba d'un altre, l'especialista (el científic). Vist així, es poden sintetitzar els actes de llenguatge de la manera següent: el divulgador parla pels altres i per als altres.

D'acord amb aquest autor, els gèneres reflecteixen les condicions específiques i les finalitats de cada àmbit en el qual s'utilitza el llenguatge, ja sigui l'àmbit científic, el mediàtic, el didàctic,

etc., i que conté els aspectes següents: el contingut temàtic, l'estil i la forma compositiva. Cada àmbit de la comunicació construeix el seu gènere d'acord amb les pròpies finalitats.

Segons Bakhtin (1992, p. 279):

“Aquests tres elements (contingut temàtic, estil i construcció compositiva) es fonen indissolublement en el tot de l'enunciat, i estan tots marcats per l'especificitat d'un àmbit de la comunicació”.

Al seu torn, Ramos (2004, p. 115) complementa aquesta visió quan afirma que el gènere “s'entén com un procés dinàmic i social, amb un o més propòsits comunicatius, altament convencionalitzat i estructurat”. A més d'això, d'acord amb l'autora, el gènere és reconegut i comprès mútuament pels membres de la comunitat en la qual es dona rutinàriament i opera no només dins un espai textual, sinó també discursiu, tàctic, estratègic i sociocultural.

En aquest treball defensam la idea dels gèneres discursius com a matèria d'ensenyament per a l'aprenentatge de llengües. Els nostres supòsits són orientats pels Paràmetres Curriculars Nacionals, PCN (1998, p.21), que al seu torn reprenen els estudis de Bakhtin, fets sobre una classificació de gèneres presentada per estudiosos de la Universitat de Ginebra.

Dolz & Schneuwly (1996) i Barbosa (2000), proposen cinc categories per a aquesta classificació dels gèneres, que són:

1. Gèneres de l'ordre de narrar: l'àmbit de comunicació social que tenen és el de la cultura literària de ficció, en tant que manifestació estètica i ideològica que requereix instruments específics per comprendre'ls i apreciar-los, com ara contes de fades, faules, llegendes, narracions d'aventures, narracions de ciència ficció, novel·la policíaca, crònica literària, etc. Es basen en la capacitat de mimesi de l'acció a través de la creació d'una intriga que queda dins els límits d'allò versemblant.
2. Gèneres de l'ordre de relatar: l'àmbit de comunicació social que tenen és el de la memòria i la documentació de les experiències humanes viscudes, com ara relats d'experiències viscudes, diaris, testimonis, autobiografies, notícies, reportatges, cròniques periodístiques, relat històric, biografia, etc. Es basen en la capacitat de representació mitjançant el discurs d'experiències viscudes i situades en el temps.
3. Gèneres de l'ordre d'argumentar: l'àmbit que tenen és el de la discussió de qüestions socials polèmiques, a la recerca d'un enteniment i d'una presa de postura davant aquestes, com ara textos d'opinió, diàleg argumentatiu, carta del lector, carta de reclamació, carta de sol·licitud, debat dirigit, editorial, requeriment, assaig, ressenyes crítiques, articles signats, etc. Es basen en la capacitat de mantenir, refutar i negociar postures.
4. Gèneres de l'ordre d'exposar: vehiculen el coneixement més sistematitzat que es transmet culturalment, el coneixement científic i anàlegs, com ara seminaris, conferències, entrades enciclopèdiques, text explicatiu, presa de notes, resums de textos explicatius, resums de textos expositius, ressenyes, relats d'experiències científiques, etc.
5. Gèneres de l'ordre d'instruir o de prescriure: comprenen els variats textos d'instrucció, regles i normes que pretenen, en diferents àmbits, la prescripció d'accions, com ara receptes, instruccions d'ús, instruccions de muntatge, prospectes, reglaments, normatives, estatuts, constitucions, regles de jocs, etc. (Barbosa, 2000, p. 170-171).

D'acord amb aquesta classificació, el discurs de divulgació científica queda dins l'ordre de gèneres d'exposar, perquè és el vehicle del relat d'una experiència científica.

Quan es parla de gèneres en la pràctica docent, Schneuly & Dolz (2004, p. 71) comparteixen la idea que el gènere "s'utilitza com a mitjà d'articulació entre les pràctiques socials i els objectes escolars, més concretament en l'àmbit de l'ensenyament de producció de textos orals i escrits". Per a aquests autors, l'ús dels gèneres a l'escola passa a ser, a més d'un instrument de comunicació, un objecte d'ensenyament i aprenentatge.

Per entendre l'estructura dels textos del discurs de divulgació científica, cercarem suport en el concepte de gènere de Bakhtin.

2.2. SOBRE EL GÈNERE TEXT DE DIVULGACIÓ CIENTÍFICA

La discussió sobre el que anomenem *divulgació científica* implica que entenguem el paper de la ciència tal com es constitueix en una societat i la transició del Text de Divulgació Científica (TDC)² des del coneixement científic fins a la informació científica. Per això, ens interessa reflexionar sobre les relacions que sorgeixen durant la producció d'altres discursos i els processos de constitució i formulació d'aquests, i com s'identifiquen en una societat aquestes formes discursives relacionades amb la difusió del coneixement.

Els gèneres periodístics tenen un paper destacat en la societat perquè divulguen el que hi passa. Per aquesta raó vaig escollir treballar els textos de divulgació científica a l'aula amb activitats dirigides cap a la comprensió lectora i la producció de textos. El TDC sorgeix de la interacció de dos gèneres discursius: el discurs científic (DC) i el discurs periodístic (DP). Tot i que pertanyen al mateix ordre, el d'exposar, cada gènere té peculiaritats pròpies. A tall d'exemple podem citar l'ús del llenguatge més formal en el cas del DC, amb termes específics del camp de què es tracta, i l'ús de diversos argots socials i professionals en el DP, que donen al seu llenguatge un registre més col·loquial.

Si bé el text científic s'ha produït dins una comunitat específica, per tal de donar difusió a les recerques, experiments i descobertes han de recórrer al TDC, escrit per a un lector llec, no especialista en la matèria, i el periodista haurà de recórrer a estratègies que li permetin fer el text atractiu perquè el llegeixin, i així complir l'objectiu del text periodístic, que és el de divulgar la informació.

El text de divulgació científica és un gènere determinat de discurs que trasllada un discurs específic d'un àmbit del camp científic a la comunitat en general. En altres paraules, és a través del text de divulgació científica que la societat entra en contacte amb les recerques i els experiments que es duen a terme. Tal com afirma Reis (1964), divulgar científicament és: "comunicar al públic, en un llenguatge planer i comprensible, els fets i principis de la ciència, des d'una filosofia que permeti aprofitar el fet periodístic en qüestió com a motivació per explicitar els principis científics, els mètodes d'acció dels científics i l'evolució de les idees científiques" (Reis, 1964, p.353).

2. Text de divulgació científica i discurs de divulgació científica són termes equivalents. En aquesta recerca optem per la utilització de tots dos termes, atès que es tracta d'una recerca sobre els gèneres textuais de l'anàlisi del discurs.

Bakhtin ens deixa un important llegat d'informació per comprensió de la divulgació científica com un gènere de discurs en les seves reflexions sobre el dialogisme i la ideologia dels gèneres discursius.

La importància que dóna en els seus textos a les relacions dialògiques és fonamental per entendre aquest discurs. Per a aquest autor, el dialogisme reclama la presència de l'altre, d'aquell amb qui es parla, perquè l'enunciat tingui significat.

En aquest sentit, per a Bakhtin (1979), les paraules no són neutres, sinó que porten una càrrega ideològica inherent quan s'insereixen en un discurs determinat. Tot discurs va adreçat sempre a algú de qui s'espera una resposta. La veu de l'altre és present en els nostres discursos, encara que no ens n'adonem. Així mateix sabem que els enunciats no existeixen per si sols i que sempre es constitueixen i s'adrecen a algú a l'espera d'una actitud de resposta, i cal que aquell que produeix el discurs tingui en compte: el grau d'informació que té el destinatari, els coneixements especialitzats, les opinions, creences, etc., perquè això també determinarà la comprensió lectora i la resposta a l'enunciat. Així doncs, un text de divulgació científica s'elabora tenint en compte les expectatives del lector.

La necessitat de la divulgació científica de portar a l'atenció del lector i despertar-li l'interès per un tema determinat fa que el TDC hagi d'anar més enllà de les adaptacions de llenguatge. Demana la constitució d'un gènere específic, en el qual els recursos expressius de la llengua tenen un paper fonamental. A més, també cal considerar el públic meta i el tipus de vehicle o suport en què es presentarà la notícia. És per això que no hi pot haver un esquema rígid en aquest gènere discursiu.

Partint d'aquests supòsits, Authier-Revuz (1982) entén el TDC com un procés purament de reformulació. Per a aquesta autora, el discurs de divulgació està situat en el camp de la ciència, simplement com un "altre" discurs que es considera equivalent del discurs científic. L'autora que s'inscriu en aquesta premissa seria un subjecte en una posició que no és la del científic. Això, segons Zamboni (2001), deixa el TDC en una posició desfavorable en el camp científic, atès que haurà d'incorporar un imaginari discursiu d'una ciència degradada.

El TDC es distingeix per la manera en què es basteix i es delimita, ja que s'articula entre dos extrems: el discurs científic i les expressions dels discursos no científics (DNC),³ i és, d'aquesta manera, el lloc on hauran d'aparèixer les pràctiques discursives de l'heterogeneïtat del discurs, perquè el que distingeix el TDC és l'heterogeneïtat que ell mateix té discursivament, i no tan sols en el pla enunciatiu. D'acord amb Authier-Revuz (1999, p. 12), l'estructura enunciativa que es presenta a partir d'una organització ternària és aquesta: "*jo (us) dic que ells diuen que X, o jo (divulgador) us dic a vosaltres (públic llec) allò que ells (científics) diuen*"; en aquest context, això es pot entendre com una característica d'una obertura de camp cap a l'estudi dels mecanismes del dialogisme. L'autora considera que el text de divulgació científica té la missió de transmetre al públic els resultats de la recerca d'una manera entenedora.

D'aquesta manera, el TDC estaria directament vinculat amb el lector. I és per les característiques del lector que el discurs s'allunyarà més o menys del discurs científic. A més, hem de considerar que el discurs presenta les característiques d'un determinat àmbit. Quan es dóna el canvi d'un àmbit a l'altre, també hi haurà canvis de discurs, és a dir: el discurs científic,

3. La literatura sobre la divulgació científica, per designar el subjecte lector dels textos de divulgació, ha utilitzat els termes: "gran públic", "públic llec", "sentit general", "no científic".

en sortir de l'àmbit científic i passar al mediàtic, patirà transformacions, perquè incorporà elements d'aquest nou àmbit que en constituïran un nou gènere discursiu.

D'aquesta manera el TDC es constitueix com un gènere diferent del gènere del discurs científic, perquè conserva característiques del text científic.

Per una altra banda, Zamboni (2001) s'oposa a aquesta concepció. Per a ella, el discurs de divulgació científica és una feina d'elaboració d'un discurs nou. Segons aquesta autora, el discurs de divulgació científica s'enllaça de diverses maneres amb el discurs de la ciència, si bé aquest engranatge es dona d'una forma diferent de les que presenta Authier. Per a Zamboni (2001), el discurs de divulgació científica està vinculat al discurs de transmissió d'informació.

En la concepció d'Authier-Revuz (1998, p. 107), el discurs de divulgació científica és una associació del discurs científic amb el discurs quotidià, i per això l'autora defineix la divulgació científica com "una activitat de divulgació, cap a l'exterior, de coneixements científics ja produïts i en circulació en el si d'una comunitat, però de manera restringida; la divulgació es fa fora de la institució docent, no pretén formar especialistes, és a dir, el seu objectiu no és atendre les necessitats de la comunitat d'origen".

Per a Orlandi (2001, p. 24), el text de divulgació científica és un joc complex d'interpretació amb efectes particulars, en el qual caldrà mobilitzar diversos recursos tècnics i procediments per vehicular la informació científica i tecnològica. Aquests mètodes estan relacionats amb el "llenguatge". Per a aquesta autora, la divulgació pressuposa un procés de "transferències", és a dir, té un efecte metafòric sobre algun element que té un significat concret en un mode (llenguatge especialitzat) i en modifica aquest significat per produir altres efectes amb sentits diferents (llenguatge no especialitzat).

D'aquesta manera, segons Orlandi (2001, p. 27), el procés que es dona entre el discurs científic i els dels no científics no es pot veure com una simple "traducció"⁴, ja que és una relació entre discursos d'una mateixa llengua i no entre llengües diferents. Per a aquesta autora, la divulgació científica és la relació entre dues formes de discurs, el de la ciència i el periodístic.

3. EL GÈNERE DEL TEXT DE DIVULGACIÓ CIENTÍFICA A L'AULA

Des de la perspectiva dels gèneres del discurs, l'acció docent és una qüestió de construcció i trencament de paradigmes, on es busca reconstruir la relació dialògica entre el discurs i la societat, a partir dels diversos textos de diferents gèneres, que es treballen a l'aula, entesa com un espai d'interpretació, comprensió i producció dels efectes del llenguatge. En aquest sentit, reconstruirem la representació de la realitat. Treballar amb gèneres textuals a l'aula, a més de desenvolupar les habilitats de lectura i producció textual, ajuda també els alumnes a adquirir més competències i habilitats per a la seva vida professional futura en la societat de la qual formen part.

4. En la traducció hi ha una feina de cercar equivalències entre llengües diferents. En el cas del TDC, la relació s'estableix entre dos discursos —el científic i el de divulgació— en una mateixa llengua.

A més, l'esclaridora concepció de l'ús dels diversos tipus de gèneres és apropiada per a qualsevol camp d'estudi, ja sigui el de les ciències socials, biològiques o exactes, ja que, d'acord amb Bakhtin (1997, p. 282), "conèixer la naturalesa de l'enunciat i les particularitats dels gèneres discursius reforça el vincle entre el llenguatge i el saber".

Per això destacam la necessitat d'ensenyar els gèneres als estudiants, especialment en l'àrea dels idiomes, perquè és des de diferents gèneres textuals que s'exercita l'habilitat cognitiva i s'aprofundeix en la capacitat de comprensió i producció textual dels aprenents.

En aquest sentit, són escaients algunes observacions i reflexions respecte a l'ús del text del DC com a gènere textual a l'aula, ja que segons els Paràmetres Curriculars Nacionals (PCN) de la llengua portuguesa, és pertinent i indispensable analitzar els gèneres textuals més variats.

Amb aquest fi, els professors han de dur a l'aula textos autèntics que apareixen a les revistes i diaris de l'entorn dels alumnes, per fer-ne lectors crítics del que passa al món. Aquests textos s'han d'explorar, de forma contextualitzada, tant pels aspectes gramaticals com pels aspectes textuals i discursius, sense deixar de banda la lectura per simplement obtenir informació general.

Comprendre els gèneres és, per tant, una pràctica de lectura inserida en un context social, i comprendre que "les nostres activitats es duen a terme en un món social, en situacions concretes i és per mitjà del llenguatge, en les seves diferents modalitats, que fem moltes de les accions que ens interessen" (Kleiman, 2006, p. 26).

Treballar el gènere de text de divulgació científica (TDC) dóna l'oportunitat d'acostar a l'alumne dades actuals sobre els avenços científics en la seva àrea.

4. SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

Les seqüències didàctiques (SD), són activitats organitzades sistemàticament, que, segons Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97), tenen la finalitat "d'ajudar l'alumne a dominar millor un gènere de text, tot permetent-li escriure o parlar d'una manera més escaient en una situació comunicativa donada".

5. ASPECTES METODOLÒGICS

5.1. LA PROPOSTA D'APLICACIÓ

La recerca té per objecte l'aplicació a l'aula del gènere text de divulgació científica a través de diferents gèneres, ja que, d'acord amb Ramos (2004, p. 116), "una proposta d'aplicació de gèneres proporciona al professor el desenvolupament d'un treball en el qual l'ús de textos i qüestions de coneixement sistèmic ja no es treballen de forma aïllada, sinó observant-ne les condicions i la situació de producció". Aquesta autora defensa que "els gèneres textuals són un recurs pedagògic de gran potencial" (Ramos, 2004, p. 116). Per aplicar-los a l'aula és important que es faci un estudi previ del gènere que s'ensenyarà, a fi que el professor pugui identificar-ne aspectes fonamentals que li són inherents.

Com a part de la metodologia es varen dur a terme tallers que conformen una seqüència didàctica (SD) seguint la proposta de Dolz, Noverraz i Schneuwly, el propòsit dels quals és introduir el gènere de divulgació científica a l'aula.

A partir d'aquests supòsits, a continuació descriurem l'estructura d'una SD proposada per Dolz, Noverraz i Schneuwly (2004, p. 98), que servirà de base per a la nostra proposta d'aplicació del gènere de text de divulgació científica a l'aula.

5.2. L'ESTRUCTURA DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

L'estructura d'aquesta SD està formada per tres etapes que són: presentació inicial, desenvolupament de mòduls o tallers i una producció final.

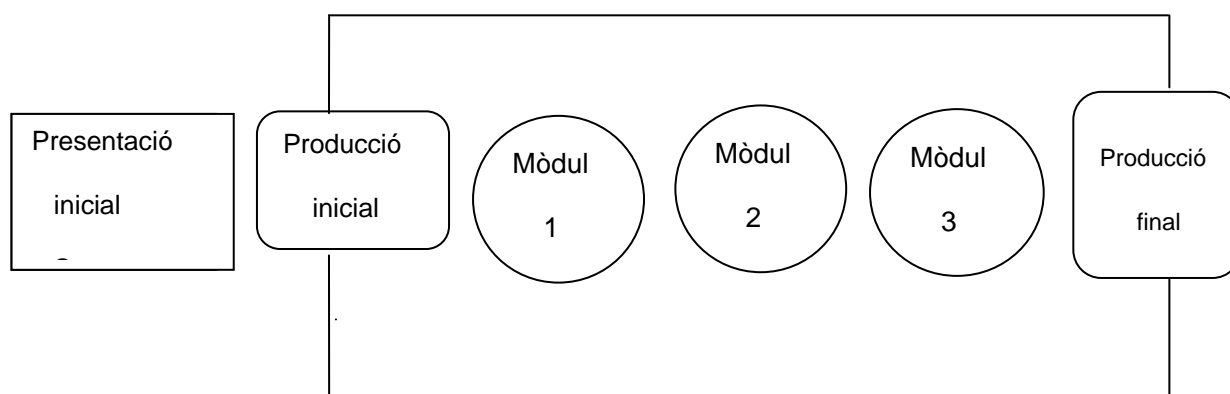


Figura 1 (Dolz, Noverraz i Schneuwly, 2004, p.98)

L'esquema presenta l'estructura de base de la seqüència didàctica, formada per tres etapes interrelacionades: una producció inicial, bastida a partir d'una situació comunicativa oral o escrita que orientarà tota la SD, i de mòduls o tallers que duran els alumnes a enfrontar-se amb les característiques més pròpies del gènere estudiat. Per acabar, hi haurà una producció final. Amb aquestes tres passes construirem l'aplicació del projecte d'aplicació textual a l'aula.

Durant la primera etapa, anomenada presentació, l'objectiu és el de crear condicions per observar el gènere treballat d'una manera àmplia, treballant la contextualització del text. En aquesta fase, es descriu a l'alumne, de manera detallada, el projecte de comunicació oral o escrita que es durà a terme en la producció final. O sigui, és el moment en què es basteix amb els alumnes la representació sobre "la situació de comunicació i activitat de llenguatge que s'ha de dur a terme" (Dolz, Noverraz i Schneuwly, 2004, p. 99). En aquesta etapa s'explora el grau de coneixement previ sobre el gènere presentat i es donen les explicacions detallades sobre el gènere i en quina dimensió s'estudia.

En aquest cas, les orientacions han de ser pertinents i puntuals sobre:

- Quin gènere es tractarà?
- A qui s'adreça la producció?
- Per on circula aquest gènere?

- Qui participarà en la producció?
- Quina forma adoptarà la producció?

Després, ja en una altra dimensió, entrarien en joc les orientacions sobre el context, o sigui orientacions sobre a qui s'adreça la producció perquè, així, l'alumne tingui un punt de partida clar:

- Per a qui escric?
- Per què escric?
- Quins és el meu paper?

Totes aquestes preguntes s'han de formular als alumnes en el moment de la producció inicial.

El segon enfocament és el dels continguts. En el moment de la presentació de la situació, és important que els alumnes coneguin i entenguin la importància dels continguts que es treballaran.

En la producció inicial, els alumnes, a partir de les explicacions rebudes a la primera fase, redacten els textos. Aquesta producció inicial serveix per revelar les dificultats inicials dels alumnes amb el gènere que es vol treballar, a fi que el professor elabori un conjunt d'activitats per superar els problemes i desenvolupar les capacitats necessàries per a la producció. Aquesta producció té un paper de baròmetre regulador de tota la SD per a tots els qui participen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, el professor i l'alumne.

Segons Ramos (2004, p. 117), "com en qualsevol planificació, un cop s'han pensat els objectius i s'han escollit els continguts, cal pensar en els tipus d'activitats que més els facilitin". L'autora proposa que per executar aquests objectius s'elaborin activitats que garanteixin la pràctica d'aplicar aquests gèneres. Per garantir l'èxit del treball, l'autora suggereix que en treballar amb gèneres, s'utilitzin textos autèntics de diferents gèneres i adequats per als alumnes, per tal que els alumnes hi trobin semblances i diferències i, d'aquesta manera, les activitats garanteixin l'adopció de procediments que facilitin i fomentin la interacció —ja que es tracta d'una arma poderosa d'aprenentatge (Vigotski, 1987, 2000)—, atès que a través d'aquesta els individus, en interacció amb els altres i amb l'entorn, són capaços de "posar en moviment diversos processos de desenvolupament que, sense ajuda externa, seria impossible que tinguessin lloc" (Rego, 2002).

Un cop arribats a la realització dels *mòduls* o *tallers*, segons Dolz, Noverraz i Schneuwly (2004), les activitats de cada mòdul han d'incidir sobre la representació de la situació de comunicació. L'objectiu dels mòduls és treballar les dificultats detectades a la producció inicial i formular propostes d'activitats destinades a superar-les. Aquestes activitats es repartiran al llarg dels mòduls, de manera que tractin els continguts pertinents prèviament esmentats per tal d'arribar a adquirir el domini necessari del gènere en estudi.

La darrera fase, la de producció final, té per objectiu que l'alumne treballi el gènere com un tot i li dona la possibilitat de posar en pràctica tot el coneixement que ha adquirit amb les activitats dutes a terme en els mòduls. Aquesta fase, segons Machado (2001, p. 139), permet a l'alumne avaluar i revisar "les seves produccions inicials, guiades per les fitxes de control, elaborades individualment o en grup durant els tallers".

A continuació presentarem el TDC per analitzar.

6. APLICACIÓ DE LA PROPOSTA

En aquesta recerca varen participar 60 alumnes de l'assignatura Anglès instrumental I del Curs de ciències de la salut (infermeria, medicina i odontologia) de la Universitat Estatal de l'Amazones (UEA - Brasil), amb 20 alumnes per cada curs.

En aquest article presentam la proposta d'aplicació del text "Actualització de la distribució d'*Aedes albopictus* al Brasil" del gènere text de divulgació científica, publicat per la revista Saúde Pública, a la secció de ciència.

Per a l'aplicació d'aquesta proposta, vàrem prendre com a base l'estructura d'una seqüència didàctica proposada per Dolz, Noverraz i Schneuwly, formada per tres etapes que són: presentació inicial, desenvolupament de mòduls o tallers i una producció final.

6.1. ACTIVITAT I: PRESENTACIÓ INICIAL

En aquesta primera etapa es va treballar amb els alumnes l'estructura organitzativa d'aquest gènere, és a dir, el reconeixement del gènere. Com a part d'aquesta etapa vàrem explorar la presentació inicial. L'objectiu d'aquesta tasca era que els alumnes possessin en pràctica el seu coneixement previ, és a dir, el seu coneixement del món, així com fer inferències o plantejar hipòtesis sobre el tema de què es tractaria.

A continuació es va repartir als alumnes una part del text, només algunes dades, com ara les figures, si n'hi havia, juntament amb el títol i subtítol, perquè d'aquesta manera s'efectuï la seqüència presentada a l'apartat anterior. Després es fan algunes preguntes inicials amb l'objectiu d'estimular el sentit crític dels alumnes i ajudar-los a encertar les hipòtesis:

- *De què penses que parlarà el text?*
- *Què creus que vol dir *Aedes albopictus*?*
- *De què penses que són responsables aquests moscards?*
- *Formula hipòtesis i comprova-les després de llegir el text.*

Després d'això, els alumnes reben el text sencer i poden comprovar si les seves hipòtesis eren encertades o no, poden veure quants han encertat i quants no, i participar en la seva alegria contagiosa.

A partir de la lectura del text iniciam les activitats de comprensió a través de preguntes sobre què han entès del text. Les preguntes formulades en aquesta activitat es varen extreure del llibre *Elaboração de Resumos* (elaboració de resums) de Machado, Lousada i Abreu-Tardelli (2004):

1. *Llegeix el text i contesta:*

De quin gènere és aquest text?

Quan es va publicar?

A quin públic s'adreça?

Quina és la font i d'on es va extreure?

Quin és l'objectiu del periodista en escriure aquest text?

Quina imatge té l'autor dels destinataris?

Per quins llocs i en quins mitjans circularà possiblement el text?

En quin moment es va publicar possiblement aquest text?

2. Sobre el text publicat, esmentat en el text que acabau de llegir:

Quin és el tema publicat?

On es va publicar?

Qui és l'autor?

Quina rellevància tenen aquestes recerques científiques?

Quina és l'evidència d'Aedes albopictus al Brasil en el període del 1997 al 2002?

On es va registrar el primer cas d'Aedes albopictus al Brasil i per on més es va escampar?

A continuació, passarem a l'activitat II.

6.2. ACTIVITAT II: PRODUCCIÓ INICIAL

Un cop discutida i treballada la presentació de la situació, passam a la producció inicial. Si la situació inicial s'ha treballat bé en el primer pas de la seqüència didàctica (SD), els alumnes podran produir un text adequat a aquella etapa, encara que sigui una producció incipient que després requereixi algunes correccions. En primer lloc, es trien els temes i els continguts que es treballaran al llarg de la SD.

6.3. ACTIVITAT III: TALLERS

A partir de la lectura i la discussió sobre el text que es varen realitzar a l'aula, el pas següent va ser la selecció dels temes i dels continguts i la selecció de textos a partir del corpus de textos del gènere. Es varen seleccionar textos pertinents a les àrees, reculls d'articles de divulgació científica en diversos suports de circulació del gènere. Les activitats proposades als alumnes giraven entorn de les categories d'anàlisi de l'ISD⁵, on els alumnes havien de detectar característiques del gènere estudiat, com s'ha organitzat la infraestructura textual i les unitats

5. Categories d'anàlisi textual proposades per l'Interaccionisme Sociodiscursiu (ISD) (Bronckart, 2003): context de producció, infraestructura textual (pla general, tipus de discursos i tipus de seqüències); mecanisme de textualització (connexió, cohesió nominal i cohesió verbal) i mecanismes d'enunciació (veus i modalitzacions).

lingüísticodiscursives dels mecanismes de textualització i dels mecanismes enunciatius dels textos de divulgació científica.

Vaig preguntar als alumnes si els interessaria llegir més articles de divulgació científica. Davant la seva resposta positiva, els vaig proposar la primera tasca: dividir la classe en grups perquè cada grup elaboràs un text diferent. Després cada grup lliuraria els textos segons els models que ja s'havien presentat.

En el segon taller vàrem fer la dinàmica del "Panell integrat", respectant el temps estipulat per a cada classe, on es van fer preguntes sobre els textos que s'havien discutit entre els grups. El que vaig observar en aquest moment és que amb aquesta activitat l'apropiació del gènere es dona amb molta facilitat, perquè ja havíem arribat al final de la nostra proposta.

Amb aquests tallers vaig observar que els alumnes adquirien coneixements progressius sobre el gènere, per la presentació de dades plantejades al final de cada activitat, posant en relleu la relació entre les característiques lingüístiques i discursives, i la situació d'acte de llenguatge.

6.4. ACTIVITAT IV: PRODUCCIÓ FINAL

Aquest és un moment màgic, i en aquesta etapa els alumnes posen en pràctica tots els coneixements adquirits al llarg de la proposta de la SD.

En aquesta darrera fase, fem una avaluació diagnòstica (producció inicial per detectar les dificultats experimentades i a partir d'això ajustar-hi els objectius), autoavaluació mitjançant una llista de comprovació sobre el gènere, que l'alumne haurà elaborat durant la SD, de manera escalonada, en la qual es comparen la producció inicial, les produccions fetes durant els tallers i la producció final, amb l'objectiu de constatar els avenços realitzats i les dificultats que encara persisteixen per tal que, d'aquesta manera, el procés didàctic d'aprehensió dels gèneres es faci de manera que els nous coneixements transformin els que ja existeixen.

7. CONCLUSIÓ

Quan ens vàrem proposar treballar amb el gènere discursiu del text de divulgació científica (TDC), per mitjà d'una seqüència didàctica (SD), l'objectiu era presentar una proposta pedagògica amb un gènere del camp científic amb alumnes de les carreres d'infermeria, medicina i odontologia de l'àrea de ciències de la salut.

La recerca preveia una proposta d'aprenentatge com un procés en espiral d'aprehensió i apropiació, on allò nou neix i es basteix transformant el que ja existeix. Val a destacar que aquest treball també ha tingut un caràcter interdisciplinari i integrat, en el qual els professors de les assignatures del curs de ciències de la salut varen tenir participació juntament amb els alumnes i el professor de l'assignatura en qüestió, a través de textos i altres materials que podrien utilitzar en classes posteriors.

La divulgació científica com a objecte de debat a l'aula és un material ric en possibilitats, no tan sols com a font d'anàlisi de la ciència i la tecnologia, sinó també com a element de discussió sobre les ideologies que conviuen dins una comunitat.

Tal com Schneuwly & Dolz (2004, p. 71) defensen que els gèneres “són una eina potent per al desenvolupament del llenguatge com a competència textual i comunicativa”, jo defens la idea de Ramos (2004, p. 116) que els gèneres textuais són “un recurs pedagògic de gran potencial”, atès que ajuden el professor a oferir mitjans per plantejar el que els alumnes han de fer lingüísticament i, a més, el capaciten per entendre per què el text és del gènere que és, a través de consideracions sobre la finalitat d'aquest, el context de situació i la cultura.

Per tal que aquestes propostes d'inclusió de la divulgació científica a l'aula es puguin dur a terme amb èxit cal el compromís del professor amb la causa, en el sentit que intervingui positivament en el procés de l'ensenyament i l'aprenentatge dels alumnes, analitzant críticament els textos de divulgació científica que es presentin a l'aula de manera que esdevinguin eines didàctiques.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Authier-Revuz, J. (1999). Dialogismo e Divulgação Científica. *Revista Rua*, (5), 9-15, [Publicació original: DISCOS, M. (1), 117-122].
- Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRVAV – Revue de linguistique*, Paris: Centre de recherche de l'Université de Paris, (VIII), 26.
- Authier-Revuz. (1998). *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP.
- Bakhtin, M. (1992). Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barbosa, J. P. (2000). Do Professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: Rojo, Roxane (Org.). *A prática da linguagem na sala de aula praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 149-182.
- Brandão, Helena Hathsue Nagamine. (2003). Gêneros do discurso e formas de textualização. In: Macedo, Joselice; Rocha, Maria José Campos; Santana Neto, João Antônio. *Discurso em análise*. Salvador: Universidade Católica do Salvador. Instituto de Letras, 35-51.
- Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Dolz, Joaquim; Noverraz, Michele & Schneuwly, Bernard. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Trad. e Org: Rojo, R. e Cordeiro, G. CAMPINAS: Mercado de Letras, 95-128.
- Dolz e Schneuwly. (1996). *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita, elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Enjeux 31-49, Genebra. Trad. de Rojo.

- Kleiman, A. B. (2006). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas – São Paulo: Pontes.
- La Corte dos Santos, R. (2003). *Revista Saúde Pública*, vol. 37, núm. 5. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Machado, A. R. (2001). *Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual*. Intercâmbio (PUCSP), São Paulo, (X), 137-147.
- Machado, A. R.; Lousada, E. & Abreu-Tardelli, L. S. (2004). *Resumo: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. Vol. 1*. São Paulo. Parábola Editorial.
- Orlandi, E. P. (2001). Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: Guimarães, E. (org). *Produção e circulação do conhecimento: estado, mídia, sociedade. Vol. 1*, Campinas, SP: Pontes Editores, 21-30.
- Ramos, R. C. G. (2004). *Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos*. The ESPecialist. 25, (2), 107-129.
- Rego, T. C. (2002). *Vygotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 14 edição. Editora Vozes.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2000). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Zamboni, Lilian M. S. (2001). *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica – subjetividade e heterogeneidade no discurso de divulgação científica*. Editora Autores Associados. Apoio FAPESP. Campinas, São Paulo.

Per citar aquest article:

Figueiredo Maciel, N. (2012). «El gènere del text de divulgació científica: una proposta d'aplicació a l'aula». IN: *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. III, núm. 2, pàg. 198-216. Obtingut de:
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/10_Niely_Figueiredo.pdf

ANNEX

Revista Saúde Pública

«Estat actual de la distribució d'*Aedes albopictus* al Brasil (1997-2002)»

Roseli La Corte dos Santos

Centre Nacional d'Epidemiologia/ Fundació Nacional de Salut. Brasília, DF, Brasil

RESUM

L'article presenta una actualització de la distribució d'*Aedes albopictus* al Brasil, del 1997 fins a l'any 2002, a partir de dades del Sistema d'Informació sobre la Febre Groga i el Dengue, de la Fundació Nacional de Salut. S'hi observa la presència de l'espècie a 20 dels 27 estats federats del Brasil.

Paraules clau: *Aedes*, ecologia de vectors, insectes vectors, dengue, febre groga, distribució geogràfica, *Aedes albopictus*.

El primer cas registrat d'*Aedes albopictus* al Brasil és del 1986 a l'estat de Rio de Janeiro. Aquell mateix any, també es va detectar l'espècie a Minas Gerais i a São Paulo i, l'any després, a Espírito Santo. Així doncs, en tan sols un any, l'*Aedes albopictus* ja s'havia introduït a tots els estats de la regió sud-est.

La Fundació Nacional de Salut (FUNASA) rep de tots els estats brasilers, per mitjà del Sistema d'Informació de la Febre Groga i el Dengue (FAD), dades sobre la infestació d'*Aedes aegypti* i d'*Aedes albopictus*. Les dades provenen de mostres recollides amb l'objectiu de determinar els índexs d'infestació a les zones amb presència d'*Aedes aegypti*. A més d'això, també es generen dades de vigilància entomològica, mitjançant l'ús de trapes per a larves i ous a municipis que en principi no estan infestats.

Segons les recomanacions de la FUNASA, l'elaboració dels índexs d'infestació predial i de Breteau, que generen dades per al FAD, hauria de ser bimestral en els municipis infestats i quadrimestral en els no infestats.

La figura mostra un mapa elaborat a partir de les dades del FAD, corregides, amb la presentació dels municipis que van registrar la presència d'*Aedes albopictus* en el període del 1997 al 2002.



Figura - Municípios que registraram a presença de *Aedes albopictus* no período de janeiro de 1997 a dezembro de 2002, segundo dados do Sistema de Informação em febre Amarela e Dengue/ FUNASA e informações complementares.

S'observa una expansió creixent i accelerada de l'*Aedes albopictus*, des que es va introduir en el país i només hi ha set estats brasilers que no han informat encara d'infestació per aquesta espècie: Amapá, Roraima, Acre, Tocantins, Piauí, Ceará i Sergipe, quatre de la regió nord i tres de la nord-est. Els estats de Pará i Alagoas van registrar-ne la presència en un sol municipi, Medicilândia i Maceió, respectivament. Cal tenir clar, en analitzar la figura, que la base cartogràfica utilitzada té com a unitat geogràfica el municipi, l'àrea del qual pot ser molt extensa a la regió nord del país. Per això, encara que l'espècie només s'hagi trobat en poques localitats, el municipi apareixerà marcat sencer en el mapa. És força probable també que els municipis de la regió sud-est que apareixen sense infestació, però que estan envoltats d'altres amb infestació, reflecteixin més aviat la manca d'informació que no l'absència de l'espècie. Encara que l'*Aedes albopictus* estigui sotmès a pressions de control en les zones infestades per l'*Aedes aegypti*, no és una espècie objectiu dels programes de control de la febre dengue, un fet que pot interferir en la notificació per part dels estats brasilers. Com que es tracta d'una espècie exòtica, que una bona part dels tècnics responsables de la identificació no havia vist mai abans, a més del pocs coneixements d'entomologia i l'alta demanda de treball a la qual estan sotmesos, es pot suposar que la zona d'ocupació de l'espècie pugui ser subestimada a les regions nord i nord-est del Brasil. A més, el registre a les localitats sense casos de dengue depèn de les actuacions rutinàries de vigilància entomològica, un programa que encara no s'ha implantat a tots els municipis brasilers.

Aquesta espècie ha demostrat el potencial que té per ocupar zones rurals i silvestres brasileres. Se'n poden trobar larves a forats d'arbres i a les imbricacions de les fulles de plantes. Aquesta penetració en l'entorn natural pot incloure l'*Aedes albopictus* en cicles de transmissió que ara mantenen les espècies silvestres brasileres. La demostració de la competència vectora de l'*Aedes albopictus* per a la transmissió del virus groc, així com l'expansió de la zona d'ocupació en el territori nacional registrada en aquest treball, apunten cap a un augment de les zones de risc de la febre groga, atès que l'espècie transita tant pels entorns silvestres com per l'antròpic. Així doncs, pot transportar el virus d'un entorn a l'altre i propiciar-ne el manteniment en l'entorn urbà.

L'amplitud ecològica de l'*Aedes albopictus* fa minvar les perspectives de poder-lo controlar a la regió amazònica amb els mateixos mètodes utilitzats per a l'*Aedes aegypti*. Com que aquesta regió té un entorn en el qual abunden les poblacions de virus, molts d'aquests encara desconeguts, la presència de l'*Aedes albopictus* la podria fer més propensa a l'emergència d'infeccions víriques arbòries, sobretot a les zones sotmeses a alteracions mediambientals constants.

La tutoria a l'educació superior. Exemples i reflexions

La tutoría en la educación superior. Ejemplos y reflexiones

Tutorial Sessions in Higher Education: Examples and Thoughts

Pere Alzina Seguí, pere.alzina@uib.es

Doctor en Ciències de l'Educació. Seu universitària de Menorca

Resum

Aquest article narra i analitza una experiència realitzada en el marc de les tutories de carrera amb els alumnes del grau d'educació infantil a la Seu de la UIB a Menorca. En primer lloc s'analitza la tasca realitzada a través de les tutories de carrera i la tipologia de demandes realitzades per la diversitat d'alumnes, tenint en compte que a la Seu de la UIB a Menorca gestionam grups de devers 30 persones. En segon lloc s'explica, analitza i documenta una experiència concreta realitzada durant el primer semestre de tercer curs, que consistí en una gran exposició que recollia la majoria de materials, treballs, propostes didàctiques, racons i ambients de feina realitzats com a activitats en el marc de diferents assignatures del grau d'educació infantil. L'objectiu era donar a conèixer i apropar la tasca que es fa a la universitat amb la realitat viscuda a les escoles infantils.

Paraules clau

Tutoria de carrera; seu UIB Menorca; exposició; grau d'educació infantil

Resumen

El presente artículo narra y analiza una experiencia realizada en el marco de las tutorías de carrera con los alumnos del grado de educación infantil en la sede de la UIB en Menorca. En primer lugar se analiza la labor realizada a través de las tutorías de carrera y la tipología de demandas realizadas por la diversidad de alumnos, teniendo en cuenta que en la sede de la UIB en Menorca gestionamos grupos de, aproximadamente, 30 personas. En segundo lugar se explica, analiza y documenta una experiencia concreta realizada durante el primer semestre de tercer curso, que consistió en una gran exposición que recogía la mayoría de materiales, trabajos, propuestas didácticas, rincones y ambientes de trabajo realizados como actividades en el marco de distintas asignaturas de educación infantil. El objetivo era dar a conocer y acercar la labor que se realiza en la universidad con la realidad vivida en las escuelas infantiles.

Palabras clave

Tutoría de carrera; sede de la UIB Menorca; exposición; grado de educación infantil

Abstract

This paper analyses and focuses on an experience within the framework of tutorial sessions with students majoring in Early Childhood Education at the satellite UIB campus of Menorca. Firstly, we'll take a look at the work of some tutorial sessions and type of demands made by the diversity of students, bearing in mind that in the satellite campus of Menorca we are managing over 30 people's groups. Secondly, it explains, analyzes and documents on a specific experience during the first semester of third year, which consisted of a major exhibition that included most of the materials, work, educational activities, places and working environment as activities performed in the context of different subjects within the degree of Early Childhood Education. The aim was to raise awareness and bring the work being done at the University to the reality experienced at schools.

Keywords

Tutorials, Satellite UIB campus of Menorca, Exhibition, Early Childhood Education

1. INTRODUCCIÓ

El pla d'estudis del títol oficial de grau d'Educació Infantil, d'acord amb el Reial decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials¹ té en compte les competències esmentades i el disseny d'un mínim pla d'acció tutorial conjuntament amb tot el pla d'estudis complet amb tots els currículums de totes les assignatures del pla. Moltes assignatures són de nova creació, i moltes d'altres són reconversions i readaptacions de les antigues. La tutoria és un element nou en tots els plans d'estudi; es parla de la tutoria de matrícula i de la tutoria de carrera.

Per desenvolupar la tutoria de carrera, el pla d'estudis preveu diferents vies i formats:

- Les tutories grupals (tractament dels temes transversals, figura del tutor, organització i informació dels plans d'estudis, tècniques d'estudi, accés a la bibliografia...).
- Les tutories en línia: cada tutor disposa d'una aula virtual de comunicació i intercanvi amb tots els alumnes de les tutories (aquesta aula pot articular un fòrum i la possibilitat de penjar-hi documents).
- Les tutories individuals: s'estableixen a demanda del tutor o de l'alumne per al tractament de temes particulars.

Les trobades entre els tutors i l'alumnat són importants a l'inici de curs, abans del període d'exàmens, després de les avaluacions o en acabar el curs o la carrera. L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) en primer lloc i posteriorment el Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA), proporcionen eines i materials adients per escometre la tutoria.

L'alumnat matriculat a les seus de Menorca i d'Eivissa presenta unes particularitats que faciliten la concreció del pla tutorial. L'alumnat rep un percentatge important de classes a través de videoconferència, alhora que també hi ha un conjunt de professors associats que imparteixen la docència directament a cada seu. Les seus d'Eivissa i de Menorca no permeten immmergir-se en un gran campus, com podria ser el de Palma i, per tant, les necessitats d'informació i de tutorització augmenten. És en aquest marc on s'ha desenvolupat i on continua desenvolupant-se la nostra actuació.

El Pla d'acció tutorial² és un recurs que ofereix el suport que pugui necessitar l'alumnat al llarg de la vida acadèmica i que es divideix en tres moments:

- La tutoria de matrícula, en què l'alumne serà informat sobre tot el referent a la formalització de la matrícula i al pla d'estudis.
- La tutoria de carrera, en què l'alumne pot rebre assessorament referent a totes les inquietuds i problemàtiques que se li presentin al llarg del procés d'aprenentatge.
- La tutoria de sortida al món laboral, en què l'alumne rebrà l'orientació pertinent sobre les seves possibilitats de feina i sobre la inserció en algun camp professional.

1. Vegeu el pla d'estudis complet a: http://ocihe.uib.es/digitalAssets/129/129668_Educacio_Infantil.pdf.

2. Vegeu el document en PDF *Guia per a l'alumnat del PAT* a: http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/181/181261_guia-alumnes.pdf.

Com diu la guia per a l'alumnat del PAT, l'objectiu del PAT és facilitar la informació, la formulació i l'orientació necessàries perquè l'alumnat disposi d'eines suficients per prendre les decisions acadèmiques, professionals, socials i administratives pertinents i, així, assegurar-nos que l'alumnat ha aprofitat al màxim tots els recursos disponibles.³

La nostra experiència s'insereix en el marc de la tutoria de carrera, al llarg dels tres primers cursos del grau de Mestre d'Educació Infantil, de l'alumnat que inicià els estudis el curs 2009-2010.

Tot i que els resultats globals sobre l'experiència de tutoria de carrera no són concloents ni coincidents, creiem que la nostra experiència pot aportar evidències i elements d'anàlisi per reorientar-la, si cal, i traure'n el màxim profit.

Des dels primers moments vam intentar concretar l'abast d'aquesta acció tutorial, ben diferent i ben específica en relació amb l'extensa bibliografia que hi ha sobre la tutoria d'alumnes en l'educació obligatòria. Havíem de trobar uns camps d'acció, uns límits fonamentals i algunes actuacions que fessin visible el treball realitzat. La guia per a l'alumnat del PAT ja establia aquest marc general d'actuació:

- Les tutories amb el tutor són diferents de les tutories que es poden dur a terme amb el professorat d'una determinada assignatura. Les qüestions referides a una assignatura concreta s'han de resoldre amb el professor responsable.
- El tutor de carrera pot orientar sobre el pla d'estudis i sobre les condicions més adients per enfrontar-s'hi.
- El tutor pot orientar sobre la manera com podem estructurar els treballs en general i recomanar determinades tècniques de treball i de recerca.
- Pot orientar sobre la manera com s'ha de preparar un examen, i donar informació sobre estratègies i recursos d'ajuda per millorar les qualificacions.
- Pot orientar sobre les diferents fonts d'informació per completar els continguts que es treballen.
- Informació sobre el funcionament de la Universitat, els òrgans de govern i de representació.
- Informació sobre les novetats de la Universitat i altres informacions procedents d'altres universitats.
- Informació sobre els programes de mobilitat i de cooperació.
- Informació sobre les beques d'alumnat col·laborador, de mobilitat o altres tipus de beques de caire acadèmic.
- Organitzar reunions semestrals amb la intenció de plantejar els possibles problemes i les possibles sortides, i canalitzar-los de manera adient.

3. Ídem, nota 2

Els temes de caire administratiu (informacions administratives respecte a les beques, informacions administratives respecte a terminis de matrícula, convalidacions, etc.) corresponen als personal d'administració i serveis.

Finalment, els temes personals no relacionats amb les tasques d'estudi no han de ser objecte de tractament en aquestes tutories.

Per facilitar l'acció tutorial es va dissenyar l'espai virtual PAT, que és un espai de *teletutoria* dissenyat sobre la plataforma Moodle; es tracta d'una aplicació de les eines virtuals a la tasca de tutoria per facilitar tot allò relacionat amb les funcions del tutor. En aquest espai s'hi matriculen per defecte els tutors i els alumnes a qui els correspon fer les tutories.

1.2. ELS PLANS D'ESTUDIS

Paral·lelament hi ha una consciència generalitzada que la majoria d'estudis porten una càrrega teòrica molt alta, en relació amb les necessitats pràctiques que la vida a les escoles genera. Aquesta consideració pot tenir moltes matisacions, però molta gent la dona per bona, i les persones totalment alienes als estudis tenen tendència a repetir aquesta idea de l'excessiva càrrega teòrica; molts són els que afirmen que l'autèntic aprenentatge comença quan et trobes amb la realitat d'una aula; si bé això és cert, no podem oblidar que les bases teòriques són necessàries per contextualitzar el nostre quefer.

Per tant, davant aquesta realitat, volíem aprofitar els primers estudis del pla Bolonya a l'illa de Menorca per donar a conèixer a la societat, mitjançant diferents fórmules, el gran volum de feina que comporten els estudis i la relació entre la teoria i pràctica muntant una exposició que recollís mostres dels treballs i de les propostes que elaboràrem a través de cada assignatura o amb combinació entre elles.

La Seu de la UIB a Menorca viu una mica al marge del pols social de la població; és ben poca la gent que coneix el que s'hi fa, i aquesta també era una oportunitat per acostar els estudis a la societat més propera.

Paral·lelament, amb la coordinació de Gemma Tur, la coordinadora d'estudis de la Seu d'Eivissa, es va iniciar una interessant experiència d'anar elaborant uns blocs en forma de dossier d'ensenyament i aprenentatge per mantenir vies de contacte entre les diferents seus i amb altres estudiants d'altres universitats, i alhora per reflectir el procés d'aprenentatge al llarg dels quatre estudis del grau.

Però bé, una vegada situats en el marc que féu possible l'experiència que narram, anem per parts i analitzem les diferents propostes.

El pla era nou, i a Menorca i a Eivissa es donaven unes característiques específiques que podrien millorar-ne l'aplicació: el nombre d'alumnes per aula, 35, amb limitació de places; per tant, el gran grup és en realitat un grup mitjà, cosa que facilita, lògicament, una atenció més individualitzada i ajustada als interessos i motivacions de l'alumnat.

A més, cal considerar que les persones que configuren els grups de Menorca, normalment, són diverses quant a origen, estudis, procedència i edat. Hi ha un nombre molt alt de dones amb fills i de persones grans que hi accedeixen a través de les diferents opcions (més grans de 25 anys, més grans de 40, més grans de 45, etc.), ara que aquesta és una realitat que es va

imposant arreu. Aquesta diversitat, com tota diversitat, enriqueix els intercanvis i ajuda a una major cohesió, tot i que cal treballar-hi.

2. EL PAPER DEL TUTOR I LES NECESSITATS EXPRESSADES PELS ALUMNES

Els estudis sobre la tutoria tenen un arrelament extens i una bibliografia abundant, especialment durant els anys de l'educació secundària i el batxillerat. Hi ha poca documentació sobre tutories a l'educació superior al nostre país i, per tant, vam decidir anar concretant funcions i tasques a mesura que aquestes anaven apareixent. Sabem que no és un propòsit gaire reeixit, però valia la pena començar.

Sens dubte el marc del pla d'acció tutorial dissenyat en el pla d'estudis era el referent d'actuació, però calia concretar-ho a les necessitats que anassin sorgint. De qüestions n'han aparegudes moltes, algunes que es podien resoldre en el marc del pla tutorial, altres que corresponien a assignatures concretes i altres de caire de gestió administrativa.

Al llarg d'aquests tres cursos del grau d'Educació Infantil a la Seu de la UIB a Menorca se'ns han anat plantejant un conjunt de temes que hem intentat agrupar, no tant per nombre de casos sinó per tipologia i casuística.

- Els alumnes, en primer lloc, demanen dels tutors suport per a tots aquells processos que es necessitin per portar un bon ritme de treball al llarg del grau; que comprenguin la situació personal de cadascú i la pròpia relació amb els estudis, amb la intenció de coordinar i orientar el temps de feina; que siguin una persona referent per poder compartir qualsevol problema que pogués sorgir al llarg de la carrera, i poder trobar solucions pràctiques en un clima de confiança i amistat. Aquesta és la perspectiva més genèrica i global.
- En segon lloc, demanen que els ajudin a aprofundir en les motivacions i expectatives personals, i que els orientin a l'hora d'elegir els itineraris i les optatives d'acord amb aquestes motivacions i expectatives.
- Uns dels temes més recurrents són totes les qüestions relacionades amb les tècniques d'estudi. Gairebé la majoria demana que els ajudin a aprofundir en les estratègies d'estudi més adients a cada cas. La majoria expressen que les tècniques d'estudi pròpies no són estratègiques, i que massa vegades es limiten a passar els apunts a net i a tenir les coses al dia, sense aprofundir-hi massa ni reflexionar-hi. La majoria són conscients de les mancances en tècniques d'estudi estratègiques: molts es limiten a copiar els apunts i a repassar-los diverses vegades, repetint els continguts fins a recordar-los; molts expressen que en algunes assignatures és l'únic mètode vàlid, però no el més eficient. Aquest ha estat un tema força important en la tutoria, no tant en l'àmbit concret de les conegudes tècniques d'estudi sinó més tost per ajudar a ser estudiants estratègics i a reflexionar sobre la manera com estudien i com haurien d'estudiar.
- L'organització del temps és un tema recurrent lligat a l'anterior, que curiosament també s'observa en les promocions que acaben el batxillerat, segons els comentaris que ens fan arribar els tutors de segon de batxillerat quan anam als centres a explicar el tema de la selectivitat. L'organització del temps està lligada al rendiment de l'estudi; és un tema que preocupa força, ja que molts d'alumnes són conscients que no rendeixen prou, i a més, són

molts els que intenten combinar la feina, la família i els estudis. Alguns també assenyalen que tenen problemes importants de concentració i de prioritzar a l'hora d'organitzar la feina; la feina s'acumula i el rendiment minva. Hem dedicat també algunes sessions a plantejar i a debatre d'aquest tema. Alguns alumnes demanen una orientació personalitzada en funció de les necessitats de cadascú, especialment en relació amb els mètodes d'estudi i de treball, i l'organització del treball personal.

- En sisè lloc, es demana que les tutories serveixin per allò per a què es van dissenyar: per resoldre problemes; si es plantegen problemes i es poden resoldre, que es resolguin i que se'n doni compte; en cas contrari, també. Són molts els alumnes que demanen una actuació coherent, afirmen que necessiten coherència entre el que es diu i el que es fa. Alguns alumnes comenten que, per exemple, no veuen gaire clara la finalitat de les enquestes anònimes que es fan al professorat, ja que sembla que les coses que es demanen allà i que són —afirmen— gairebé unànimes per part seva, no són tingudes en compte o com a mínim no s'observen els resultats.
- Un setè motiu de preocupació és l'ús de les eines contingudes a UIBdigital. Alguns alumnes demanen molta informació per accedir a UIBdigital i manejar-s'hi, ja que no han treballat abans amb eines com el Moodle. El tema de l'ús de les videoconferències i la interacció constant entre illes també preocupa, però una vegada rebuda una bona formació inicial i amb la pràctica quotidiana, no genera més problemes. Per tant, l'ús de les eines informàtiques és una necessitat de principi de curs que queda resolta ràpidament.
- Una de les qüestions més recurrents al llarg del temps, reiteratiu i difícil de resoldre, és la realització dels treballs en grup, dels treballs cooperatius. El treball cooperatiu és una preocupació sentida per tot l'alumnat i és un dels aspectes que ha generat més tutories personalitzades i intervencions puntuals. Alguns alumnes demanen que els ajudin a resoldre els conflictes que es produeixen entre els grups de treball, bastant freqüents, i que s'actui de mitjancer amb altres professors (aquest apartat, lògicament, supera les tasques i responsabilitats dels tutors de carrera).
- Molts alumnes consideren que la figura del tutor és força important, especialment a les illes petites, Menorca i Eivissa, on no es pot viure el clima universitari que hi ha al campus de Palma. La manca d'ambient d'un gran campus és un dels handicaps més importants de la Seu de Menorca.
- Es demana claredat, sinceritat, suport i orientació en tots els temes acadèmics, i especialment en el començament dels nous estudis de grau. Són molts els temes nous i incerts que es poden plantejar durant la implantació dels estudis de grau de Mestre d'Educació Infantil. Tots els alumnes són molt conscients que la implantació del pla Bolonya portarà problemes i disfuncions, i saben que seran els primers a experimentar-los. D'aquest problema n'era especialment conscient el grup que va començar primer el curs 2009-2010, tot i que els altres cursos es troben cada any amb una nova organització del curs.
- El grau implica molts treballs de recerca i en petit grup; molts alumnes demanen que els ofereixin orientacions més precises de cara als treballs en grups de recerca, tot i que això correspon més al professor de cada assignatura que al tutor de carrera. Des dels primers moments són conscients que el treball cooperatiu no és el mateix que el treball en grup, que consistia a elaborar, cadascú, una part individual i afegir-la a les de la resta del grup. El tema de la còpia també genera certes pors; avui en dia és molt fàcil adquirir i copiar un

material per elaborar un treball, especialment si les qüestions que es demanen són de resposta directa; alguns alumnes prefereixen plantejaments de caire més reflexiu que memorístic i que els treballs de recerca plantegin problemes complexos que no puguin ser respostos directament en un cercador d'Internet. Les preguntes complexes exigeixen recollir i identificar moltes informacions simples que a través de la reflexió donen resposta a les preguntes complexes. Lògicament aquest tema genera diversitat d'opinions; molts alumnes prefereixen exercicis, exàmens i treballs de resposta simple o directa, ja que estalvien temps de treball.

- Davant la problemàtica concreta de la biblioteca de les seus, especialment la de Menorca, els alumnes demanen que el tutor també n'exerceixi el control i la vigilància per assegurar que hi hagi la bibliografia bàsica de cada assignatura. Aquest tema és recurrent, ja que la Seu no disposa de personal per fer front a aquesta necessitat i, lògicament, també supera les funcions del tutor, tot i que s'ha anat fent per garantir l'accés a la mínima bibliografia recomanada.
- Les persones que treballen, estudien i estan a càrrec d'una família esperen del tutor comprensió i consells clars des de la pràctica, i demanen assessorament també per poder combinar adequadament el treball, la família i els estudis. Aquesta és una situació força complexa, ja que, si es volen cursar tots els crèdits d'un curs, és pràcticament impossible dedicar-se a altres qüestions, per tant, s'ha de prioritzar.
- El tema dels idiomes també és recurrent; preocupa l'accés al nivell B2 d'anglès i al C1 de català, ja que no es veuen les vies gaire clares. Molts alumnes no veuen gaires opcions per obtenir el nivell d'anglès exigint en el marc de la carrera, i són conscients que les dues assignatures optatives no són suficients per obtenir el nivell indicat, si no tenen ja un nivell elevat. A més, cal pensar que les assignatures són dues optatives de 3 crèdits ECTS i que en aquest temps, sense una preparació prèvia, no és possible assolir el nivell B2.
- Alguns alumnes demanen del tutor que escolti els suggeriments i crítiques dels alumnes per portar-los on es poden resoldre. Aquesta tasca s'ha pogut canalitzar a través del consell assessor de la Seu, òrgan consultiu i de debat on s'apleguen els representants de tots els estudis, tant alumnes com professors com personal d'administració i serveis, que es reuneix dues vegades durant el curs i, si els canals de comunicació funcionen correctament, esdevé un lloc adient per plantejar-hi temes generals. Els resultats fins ara són positius, ja que tothom hi té veu. Molts dels temes que s'hi plantegen superen l'àmbit de la tutoria de carrera, i la presència del vicerector delegat de les seus hi atorga el nivell de rellevància adequat.
- D'altra banda, la majoria d'alumnes són conscients que els arriba molta informació, que poden estar al dia de tot el que succeeix i de tot el que els ofereix la Universitat, però també demanen del tutor una selecció específica d'aquesta informació adreçada més a les necessitats pròpies. Molts confessen que tanta informació, que els arriba via correu electrònic, els col·lapsa i no saben distingir allò que és important per al seu grup. En el cas de l'illa de Menorca, i també a Eivissa, moltes de les informacions que s'envien fan referència al campus de Palma, tot i que constaten que és interessant estar informat de tot el que succeeix. Per tant, es demana que el tutor canalitzi les informacions potencialment més interessants per a l'alumnat.
- Finalment, demanen al tutor orientació per després d'acabar els estudis, sortides, camps d'actuació, tasques a realitzar, complements de formació, etc. Aquesta actuació forma part

del pla d'acció tutorial dissenyat, i qualsevol dubte que hi està relacionat es tramita i es resol de la millor manera, tot i que encara no ha acabat cap promoció de grau.

- Com a cas puntual, uns pocs alumnes demanen suport en el tema de la llengua, ja que alguns desconeixien que la llengua base de comunicació és la catalana, tot i que aquesta qüestió no genera cap problema en cap cas. L'oferiment de suport a aquestes persones resol ràpidament la qüestió.

Com es pot comprendre fàcilment, ha estat impossible atendre tota la casuística exposada, tot i que ens hem centrat específicament en cinc grans aspectes que hem considerat clau.

2.1. LES ACCIONS PORTADES A TERME

En aquest marc exposat, la nostra actuació com a tutors de carrera s'ha dirigit bàsicament a:

- Organitzar dues reunions anuals per curs amb cada grup de classe. Fem coincidir les reunions grupals en acabar el primer semestre, abans del període d'avaluació complementària, i al final del curs, abans també de l'inici del període d'avaluació complementària. En aquests moments disposam de tres grups corresponents als tres primers cursos del grau.
- Dedicar dues sessions per curs i grup per a formació sobre el dossier d'aprenentatge mitjançant un bloc, coordinat per Gemma Tur, en videoconferència des d'Eivissa. L'objectiu d'aquesta activitat de formació en el marc de la tutoria també ha comptat amb la col·laboració de diferents professors que han utilitzat l'eina creada per donar a conèixer els seus treballs i reflexions. No tots els alumnes participen en el projecte del bloc de carrera, però n'hi ha que hi fan molta feina i alguns s'estan iniciant en l'eina.
- Hem dedicat un parell de sessions a tècniques d'estudi, però des de la vessant estratègica, des de la vessant de les estratègies d'aprenentatge, és a dir, ajudar a estudiar segons el context i les necessitats plantejades, sense oferir les típiques receptes que arreu es treballen i que de poc serveixen (vegeu Monereo, 1993, i Monereo i altres, 1998). Aquestes sessions s'han realitzat en petits grups o individualment.
- Hem dedicat diverses sessions al treball en grup; el treball cooperatiu ha generat problemes en tots els grups i els hem assessorat mitjançant articles, escrits, reflexions i fòrums, a més de mantenir moltes converses individuals i grupals, amb l'objectiu de demostrar la validesa del treball cooperatiu, els avantatges i les cessions que comporta (vegeu Bonals, 1996). En aquestes sessions hem posat en marxa nombroses estratègies que possiblement s'havien treballat en el marc de les diferents assignatures (vegeu Casamayor —coord.—, 2007).
- Finalment, amb el grup que actualment cursa tercer de grau d'Educació Infantil, vam anar recollint tots els materials que elaboràrem amb la intenció de muntar una exposició per difondre i obrir la docència universitària a la societat, i especialment als especialistes en educació infantil dels diferents municipis de l'illa. Des del primer curs ens adonàrem que els materials i treballs que elaboràrem per a les diferents assignatures eren interessants i rompien la dicotomia teoria-pràctica anomenada al principi de l'article. Aquesta ha estat l'acció principal de la tutoria de carrera per al grup de tercer de grau d'Educació Infantil.

2.2. EL PROBLEMA MÉS REITERAT: EL TREBALL COOPERATIU

Valoram positivament l'acció tutorial mínima portada a terme amb els grups dels estudis de grau d'Educació Infantil, especialment pel que fa a la resolució dels problemes de treball en petit grup. La càrrega de treball en petit grup suposa devers un terç de la tasca engegada en qualsevol assignatura. L'elecció, la confecció i la consolidació dels grups de treball fou i segueix sent un entrebanc important quan hi ha persones poc acostumades al treball cooperatiu i diferents ritmes i nivells d'exigència dins un mateix grup; aquesta diversitat intrínseca en tots els grups humans és de difícil gestió, tot i que és el fonament de la convivència.

Evidentment, no es tractava d'explicar tècniques de treball en grup ni estratègies de resolució de conflictes tal com es fa en l'ensenyament primari i secundari. L'altra opció tampoc no ens semblava pertinent: obviar els casos i deixar que s'arreglassin tots sols o simplement que es recompongessin o que trencassin. Entre un extrem i l'altre tenim marge de maniobra per facilitar el treball en grups cooperatius demostrant la necessitat d'una interacció i d'un intercanvi d'informació profunds. Es tractava d'analitzar i posar en pràctica el que canvia entre el que consideram treball en grup i treball cooperatiu, les formes bàsiques per agrupar-se i les estratègies necessàries per a un bon funcionament. No es tractava de condicionar ningú en les pròpies decisions, però sí d'orientar, de guiar i d'ajudar. Tampoc no s'ha intervingut en la presa de decisions a l'hora d'agrupar-se, tot i que sí que s'han hagut de realitzar algunes intervencions puntuals en grups ja constituïts.

Molts alumnes procedents directament del batxillerat i molts de més grans de 25, 40 o 45 anys afirmaren que desconeixien què significava un treball cooperatiu; tots ells constataren que el treball en grups que acostumaven a fer eren ben simples: una vegada elegit el tema i cercada la informació, cadascú se'n repartia una part, l'escrivia i després, simplement, ajuntaven les parts. El treball en grup estava acabat.

Els vam explicar que el treball cooperatiu és molt més que la suma de les parts aportades per cada membre del grup i que havien de tenir en compte que la interacció i l'intercanvi d'idees esdevenien fonamentals en totes les fases del procés. Un bon treball s'ha de planificar (identificar clarament el tema, buscar la informació pertinent, organitzar-la conjuntament, confegir-la i transformar-la per ser compresa i interioritzada); en segon lloc, s'ha de textualitzar i s'ha de tenir en compte què volíem explicar, com, a qui i amb quina intenció. Durant el procés de textualització també s'ha d'interaccionar, intercanviar informació, discutir i arribar contínuament a acords; igual que durant el procés de revisió (cal valorar si s'han aconseguit els objectius, si s'ha assolit la intenció comunicativa o si el treball és comprensible, equilibrat i reflecteix totes les aportacions del grup). Aquesta seqüència (no necessàriament lineal) va suposar una novetat per a molts.

Aquestes intervencions, creiem, ja que no disposam d'eines d'avaluació, que han ajudat a la generació de grups cooperatius i a resoldre problemes que han anat sorgint de forma periòdica. En cap cas no ha estat un problema generalitzat, però sí repetit entre els diferents grups del grau. La intervenció en aquesta tipologia de casos ha de ser molt discreta, molt humil i molt estratègica.

Sincerament creiem que ningú no pot donar lliçons de treball cooperatiu, ja que la majoria de nosaltres ha rebut un ensenyament molt dirigista i individual; per tant, és un camp en el qual cal anar avançant junts, analitzant els problemes que es plantegen i actuant de la forma més positiva i assertiva possible.

D'altra banda, també hauríem de revisar el plantejament dels treballs; hauríem de pensar en estructures de recerca i en treballs oberts, en els quals la informació no fos l'objectiu final sinó les eines necessàries per a la reflexió que, finalment, ha de donar resposta al treball. Els treballs purament descriptius (buscar informació i reescriure-la) no són els més adients per al treball cooperatiu.

3. L'EXPOSICIÓ DE MATERIALS A LA SEU DE LA UIB A MENORCA

En el marc de les tutories de carrera en gran grup va sorgir la idea de recollir i exposar bona part dels treballs que els alumnes preparaven per a les diferents assignatures del pla d'estudis, conscients que eren materials valuosos per donar a conèixer i per evitar que quedassin arxivats en un calaix o llençats a la paperera passat un cert temps.

La idea va anar consolidant-se, es va elaborar un petit projecte per aconseguir un mínim finançament i es van començar a recollir els diferents materials que es consideraren més rellevants. Volíem que l'experiència tingués difusió i algun tipus de projecció, per tant, van anar elaborant un projecte mínimament coherent, amb objectius, els continguts que s'havien de treballar i una mínima temporització, estructura i organització.

Entre d'altres, es van proposar els següents:

3.1. OBJECTIUS

- Organitzar, sistematitzar i ordenar els diferents materials elaborats al llarg dels dos cursos escolars per donar-los a conèixer a la societat.
- Organitzar una exposició de propostes didàctiques per a l'escola infantil sistematitzades i explicades, elaborades pels diferents grups de feina dels estudis de grau.
- Preparar els materials necessaris per realitzar una presentació de tots els materials organitzats, el grup organitzador i que servís, alhora, per explicar la feina que es fa a la Seu de la UIB a Menorca.
- Difondre la tasca formativa derivada dels nous plans d'estudis.
- Elaborar un petit vídeo que recollís les diferents experiències enregistrades.

En segon lloc, vam intentar fer un recull dels materials que consideràrem més adequats per ser exposats i dels continguts bàsics que es podien treballar a partir de l'exposició. Entre d'altres, vam incloure:

3.2. CONTINGUTS

- Panells temàtics amb les competències de la carrera.
- Breu esquema de les assignatures de la carrera.

- Presentació dels objectius de l'exposició.
- Presentació individualitzada dels membres dels grups amb diferents formats.
- Presentació i mostres dels blocs individuals de carrera: fragments, comentaris personals, aportacions interessants...
- Propostes didàctiques dissenyades a la classe de Bases Didàctiques i Disseny Curricular: unitats didàctiques, fotografies de l'experiència i vídeos enregistrats.
- Propostes didàctiques dissenyades i aplicades en centres docents de l'assignatura Aprenentatge de la Llengua en Contextos Multilingües: unitats didàctiques, fotografies de l'experiència i vídeos enregistrats.
- Activitats dissenyades a l'assignatura Del Plaer de la Lectura al Joc de l'Escriptura: propostes didàctiques i exemplificacions.
- Un racó amb tots els cançoners de l'assignatura Música: cançoners diversos i diverses peces enregistrades.
- Reconstrucció dels racons dissenyats a l'assignatura Estratègies d'Intervenció en la Primera Infància I.
- El debat televisiu sobre educació ràpida / educació lenta portat a terme en la mateixa assignatura.
- Les unitats didàctiques preparades a l'assignatura Educació Artística i Estètica, Fonaments de l'Art Plàstic i Visual.
- Un receptari de pastissos que es va anar elaborant entre tots i que serviria per convidar els visitants de l'exposició.

3.3. TEMPORITZACIÓ

El muntatge es va realitzar durant els mesos de novembre i desembre de 2011. L'exposició va estar oberta al públic d'abans de les vacances de Nadal fins als darrers dies del mes de febrer de 2012.

L'exposició restà oberta tots els capvespres dels dies feiners al públic en general, de 17 a 21 hores, i en horari de matí, prèviament fixat, per a grups d'escoles infantils o grups de mestres d'educació infantil.

3.4. ESPAI

L'exposició es va muntar als espais comuns de la Seu de la UIB a Alaior (passadissos, entrades i accessos, escales i parets interiors), de manera que no dificultàs l'accés a les aules ni impedís la visita de persones externes en uns horaris determinats.

Era la primera experiència d'aquest tipus que es portava a terme a la Seu de la UIB de Menorca organitzada i gestionada exclusivament per l'alumnat. Una de les intencions afegides

era decorar els espais comuns de la Seu amb elements i objectes pertanyents a una de les quatre carreres que s'hi imparteixen. Aquesta idea va ser ben valorada per la majoria d'estudiants de la Seu.

3.4. DIFUSIÓ

Des d'un principi, es va decidir que l'exposició aniria adreçada a tots els estudiants del grau d'Educació Infantil, però també es va obrir a tot el col·lectiu de mestres d'educació infantil. Es pretenia que l'exposició pogués ser aprofitada a diferents nivells per:

- Tot l'alumnat d'Educació Infantil i d'Educació Social de la Seu de la UIB a Menorca.
- Els educadors i les educadores de les escoles d'educació infantil de l'illa de Menorca (0-3, 3-6) i tots els grups de fillets i de filletes que la volguessin visitar. Va haver-hi activitats participatives i interactives on els grups pogueren participar activament.
- El públic en general, amb l'objectiu de difondre la tasca educativa i formativa de la Seu de la UIB a Menorca.
- Tot l'alumnat matriculat a la Universitat Oberta de Majors a les seus de Maó, Ciutadella i Alaior.
- La resta de professorat de l'illa de Menorca, amb l'objectiu de donar a conèixer la tasca educativa de la Seu de la UIB a Menorca.
- El públic especialitzat i el públic en general a través dels mitjans de comunicació i de les xarxes socials i els blocs de carrera.
- En cas d'interessar i haver-hi el finançament que ho fes possible, l'exposició es podria portar al campus de Palma i a Eivissa, tot i que això no depèn en absolut de nosaltres, ja que supera, amb escreix, totes les disponibilitats i possibilitats.

Per fer-ne difusió es van elaborar cartes personalitzades per a cadascun dels sectors convidats, que podeu veure a l'annex I. També es van elaborar un cartell informatiu i uns tríptics amb la informació més concreta i detallada, que incloem a l'annex II. Tots aquests materials es van enviar per correu electrònic des de la Seu de la UIB a Menorca.

Igualment es va preparar una inauguració més o menys formal, a la qual es van convidar especialment totes les famílies dels alumnes i diferents autoritats, juntament amb la resta d'estudiants del grau de Mestre d'Educació Infantil.



Inauguració de l'exposició i convidada a tots els participants.



4. A TALL DE CONCLUSIONS

L'exposició ha restat oberta devers tres mesos (excepte les vacances de Nadal) i ha estat visitada per professors d'educació infantil i diferents grups de 4 anys i 5 anys d'educació infantil i de 1r i 2n d'educació primària de centres d'Alaior.

L'exposició també ha estat aprofitada pels alumnes de primer i segon de grau de Mestre d'Educació Infantil, i visitada per la pràctica totalitat d'alumnat que estudia alguna carrera de grau a la Seu de la UIB a Menorca, i per totes les persones matriculades a la UOM (Universitat Oberta per a Majors).

Creiem assolits els objectius inicials, especialment aquells que apuntaven a un major coneixement del treball de la Seu de la UIB a Menorca i el significat i l'abast dels nous plans reformats. La relació entre teoria i pràctica als estudis de Mestre ha quedat ben demostrada amb la presentació de treballs de diferents assignatures i la confecció i posada en pràctica de materials de tota mena, útils per a tota l'etapa d'educació infantil, tot i que aquesta relació entre teoria i pràctica és un continu que va convergint i divergint, fins que s'integren en la seva totalitat; les pràctiques esdevenen el moment fonamental per aconseguir bona part d'aquesta integració.

Al llarg de tot el període que l'exposició es va mantenir oberta, les persones que la visitaven podien deixar la seva impressió en un llibre de visites. Aquest petit dossier va recollir un munt de felicitacions de persones molt diferents, especialment relacionades amb el món de l'educació infantil.

Un dels fets que destacaria en una iniciativa d'aquesta mena és la voluntat de realitzar un sobreesforç sense compensació en crèdits; si bé és cert que tots els materials van ser avaluats en el marc de cada assignatura, també ho és que ningú no va demanar als alumnes que organitzassin tots aquells treballs i els exposassin. Podem dir que no és una iniciativa gaire freqüent, en uns moments en què les coses es fan a canvi d'una compensació i en el marc d'una càrrega d'estudi individual i grupal força elevada.

Aquest tipus d'accions ajuden a cohesionar el grup i a il·lusionar-los per seguir treballant, tot i que també s'ha de tenir en compte els esforços esmerçats pel simple fet de donar a conèixer el treball propi a tots els companys i públic, i facilitar el contacte entre la formació inicial i el magisteri en actiu. Bona part d'aquesta iniciativa els ha servit per entrar en contacte amb el món real, en uns moments cabdals, just abans de les pràctiques, i han començat a conèixer i a viure la complexa problemàtica que envolta les escoles d'educació infantil, tant al nivell 0-3 com al nivell 3-6, amb les respectives característiques i circumstàncies organitzatives.

Pel que fa a les tutories, crec que esdevenen una eina bàsica si es tenen objectius clars i voluntat per tirar endavant projectes. La tutoria de matrícula la considero fonamental, tot i que aquest curs ha deixat de ser obligatòria. Han estat moltes les sorpreses davant el pla d'estudis, el ritme de feina, la comprensió del concepte de crèdits ECTS, el nivell exigint d'anglès, etc., per a molts dels alumnes que no van acudir a les tutories de matrícula i es van matricular sense informar-se adequadament.

La tutoria de carrera és adient en els casos que hem exposat, tot i que no podem oblidar que es tracta d'un estudi d'un cas, no d'un estudi de camp. El contacte del tutor amb els diferents grups classe facilita la tramesa de la informació i la creació d'un clima de treball adient. Creiem

que l'existència d'aquest referent, especialment a les seus d'Eivissa i Formentera i de Menorca, és important, necessària i ben valorada. Si hom les dota de continguts adequats, si serveixen per canalitzar experiències i iniciatives dels alumnes i s'hi dedica un mínim de temps que no interfereixi amb les múltiples activitats que es proposen a l'alumnat, creiem que són necessàries i útils.

En relació amb la tutoria d'orientació al final de la carrera, tot i que encara no l'hem portada a terme, com és lògic, també la considerem molt adient, ja que quan encara no havien començat els estudis de grau, la Seu de Menorca ja havia organitzat, durant dos cursos consecutius, unes taules rodones d'orientació i informació per accedir a les llistes de la Conselleria d'Educació, per accedir a la Funció Pública a través de les oposicions i per accedir a altres llocs de treball amb la presència del delegat del SOIB, que ens amplià el ventall de possibilitats.

Tot plegat, una valoració positiva que s'haurà de contrastar amb altres experiències similars i amb els resultats globals de les tutories de carrera que realitzi la mateixa universitat.

FOTOGRAFIES DEL RECORREGUT DE L'EXPOSICIÓ





L'exposició s'iniciava a l'entrada principal de la Seu de la UIB a Menorca, on hi havia una presentació, els objectius i la llista de continguts que es podien contemplar. Als passadissos d'accés també hi havia fotografies dels autors dels treballs, frases de pedagogs famosos i actituds que cal tenir en compte per ser mestres.





A continuació s'anaven obrint els diferents espais i racons dissenyats, com podem veure en aquestes fotografies.







A la primera planta, els estudiants aprofitaren el lloc per muntar-hi tot l'escenari d'una petita obra de teatre que van representar diferents vegades en el marc de l'assignatura Teatre a l'Escola Infantil.



Tots els racons estaven aprofitats; els passadissos d'accés a cada ambient amb plafons i mostradors i, fins i tot, un racó sota una de les escales d'accés a la segona planta



En aquestes dues darreres fotografies podem veure una perspectiva global de l'exposició des de la segona planta de l'edifici

5. BIBLIOGRAFIA

- Bain, K. (2006). *El que fan els millors professors d'universitat*. València: Universitat de València.
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Biblioteca d'Aula, 101. Editorial Graó.
- Casamayor, G. (coord.) (2007). *Els trucs del formador. Art, ofici i experiència*. Barcelona: Col·lecció Desenvolupament Personal del Professorat. Editorial Graó.
- Monereo Font, C. (comp.) (1993). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech Edicions.
- Monereo Font, C. (coord.) (1998). *Estratègies d'aprenentatge. Volum II. L'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge dins les programacions escolars*. Barcelona: EDIUOC, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Montaño, J., Palmer, A., Palou, M. (2008). *Les competències transversals a l'educació superior. Una visió acadèmica*. Palma: Oficina de Convergència i Harmonització Europea. Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica i Convergència Europea. Edicions UIB.
- Rue, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea, SA de Ediciones.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea, SA de Ediciones.

Per citar aquest article:

Alzina Seguí, P. (2012). «La tutoria a l'educació superior. Exemples i reflexions». *IN: Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. III, núm. 2, pàg. 217-249. Obtingut de:
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/11_Pere_Alzina.pdf

ANNEX I: Presentació i convidada a visitar l'exposició

PER QUÈ AQUESTA MODESTA EXPOSICIÓ?

Els estudis de Magisteri han canviat.

El que era una diplomatura (3 anys) ara és un grau (4 anys), amb tot el que això implica.

Massa vegades hem vist com els estudiants produeixen una gran quantitat de treballs al llarg dels seus estudis que queden arraconats en algun lloc, sense utilitat.

Aprofitant els nous estudis volem donar a conèixer bona part d'aquests materials que s'han fet tenint en compte la vessant pràctica; molts dels treballs exposats són propostes que es poden portar a l'escola.

I això és el que volem, donar a conèixer que bona part de la feina realitzada durant els estudis pot ser útil per a tots. Tots els interessats podeu fer-ne ús com considereu oportú.

Us brindem algunes propostes d'acció que estem disposades a portar a les escoles infantils. Us oferim idees de treballs de recerca i activitats variades potencialment útils, ja que estan pensades per l'escola i des de l'escola.

La nostra idea és demostrar que la formació inicial és molt important. Tractem temes molts propers a les escoles infantils i hem elaborat materials comptant amb les escoles. La formació inicial ja no és tan teòrica; de fet, hem orientat la teoria vers la pràctica.

Esperem que us agradi.

PROPOSTES QUE ES PODEN PORTAR A LES ESCOLES INFANTILS

Us oferim un ventall de propostes pràctiques; si voleu, les podem portar als vostres centres educatius. Tenim els materials elaborats, només és parlar-ne i posar-nos d'acord amb una data concreta. També organitzarem visites guiades a totes les aules d'educació d'infantil que vulguin venir a la Universitat.

ANNEX II: Cartell de l'exposició

EXPLOTEM LA CREATIVITAT



Obert per Alegria



EXPOSICIÓ DE TREBALLS
I MATERIALS ELABORATS PER
LES ALUMNES
DE GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL
PROMOCIÓ 2009-2013

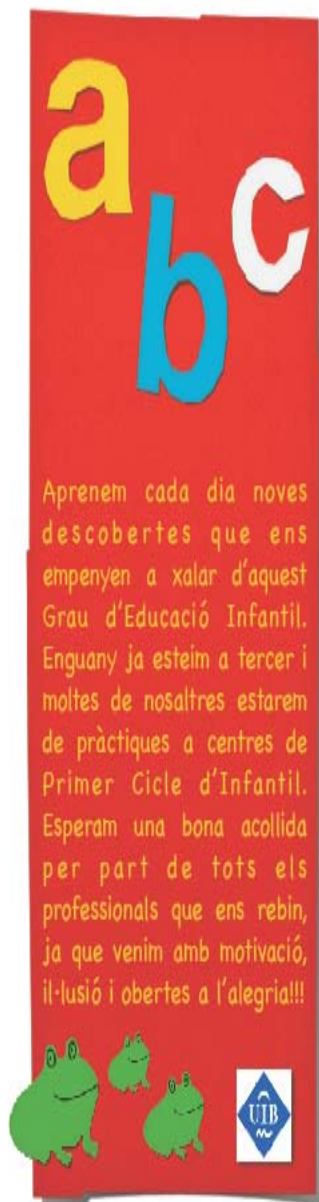


VOLEU ENTRAR A DINS UN MÓN ELABORAT PER ALS
MÉS PETITS? VENIU I DEIXEU-VOS CONTAGIAR!

INAUGURACIÓ

DIVENDRES DIA 16 DE DESEMBRE A LES 19h!!

Tríptic de l'exposició



Ah!! Visiteu els nostres blogs de carrera!

<http://eportafolidenafrancina.blogspot.com/>

<http://mariaeducacioinfantil.blogspot.com/>

<http://eportafolidenapilar.blogspot.com/>

<http://eportafolidenesther.blogspot.com/>

<http://eportafolisdenanuria.blogspot.com/>

<http://eportafolidenangels.blogspot.com/>

<http://e-portafolidenacristinaccs.blogspot.com/>

<http://eportafolidenanaorfila.blogspot.com/>

<http://e-portafolidelamons.blogspot.com/>

<http://eldiariendanvm.blogspot.com/>

<http://portafolideerika.blogspot.com/>

<http://eportafolimariatj.blogspot.com/>

<http://eportafolimruris.blogspot.com/>

<http://sentintafloredepell.blogspot.com/>

<http://e-portafolidenacristinalb.blogspot.com/>



ANNEX III: Competències a aconseguir al llarg del grau d'Educació Infantil

SABER FER (COMPETÈNCIES PERSONALS-RELACIONALS)

1. Capacitat per desenvolupar un autoconcepte professional positiu i ajustat, prenent consciència de les pròpies capacitats i limitacions.
2. Capacitat per fomentar la convivència i la resolució pacífica de conflictes creant ambients de benestar i tranquil·litat, a l'aula i a fora.
3. Capacitat per adquirir estratègies de treball col·laboratiu desenvolupant actituds de respecte a la pluralitat de perspectives, el contrast d'opinions i el respecte a la diversitat.
4. Capacitat per mantenir una actitud ètica, compromesa amb la professió docent en el marc d'una ciutadania democràtica, responsable i solidària.
5. Capacitat per promoure un imatge digna de la infància i del respecte als drets dels filllets i de les filletes.
6. Capacitat per promoure valors educatius en defensa de la igualtat entre gèneres i foment de la cultura de la pau.
7. Capacitat per promoure actituds de sostenibilitat i de respecte mediambiental.

SABER (COMPETÈNCIES ACADÈMICODISCIPLINARIES)

1. Capacitat per conèixer els fonaments de la salut física, mental i ambiental en la primera infància, i valorar les implicacions per al disseny i orientació de contextos saludables.
2. Capacitat per analitzar les implicacions educatives de les tecnologies de la informació i de la comunicació. Adquirir estratègies per a la seva aplicació a l'educació infantil, i desenvolupar una actitud crítica i ètica amb la instrumentalització de la infància en els mitjans de comunicació.
3. Capacitat per conèixer i aplicar les bases del desenvolupament científic i matemàtic de la primera infància.
4. Capacitat per analitzar els contextos socioculturals i familiars actuals.
5. Capacitat per analitzar des d'una perspectiva sistèmica i integradora de la realitat.
6. Capacitat per analitzar i desenvolupar els objectius, continguts curriculars i criteris d'avaluació de l'educació infantil.
7. Capacitat per analitzar des d'una visió crítica i constructiva els models organitzatius i contextos educatius actuals.
8. Capacitat per interpretar i analitzar les lleis educatives de forma crítica.
9. Capacitat per reconèixer el desenvolupament evolutiu i les necessitats dels filllets en la primera infància. Reconèixer el valor i el procés evolutiu de l'activitat lúdica i espontània com a element clau de l'aprenentatge.
10. Capacitat per reconèixer i analitzar els eixos clau del desenvolupament socioemocional adquirint estratègies per afavorir la regulació i expressió de les emocions.
11. Capacitat per identificar l'evolució del llenguatge en la primera infància, saber identificar possibles disfuncions i vetllar per la seva correcta evolució.

SABER FER (COMPETÈNCIES PROFESSIONALS)

1. Capacitat per abordar l'aprenentatge de les llengües en contextos multiculturals i multilingües.
2. Capacitat de promoure la creació, la interpretació i l'apreciació de les arts i les tecnologies associades com a instruments de cooperació i comunicació no verbal.
3. Capacitat per desenvolupar tècniques i estratègies de comunicació.
4. Capacitat per expressar-se amb fluïdesa oralment i per escrit, i dominar l'ús de diferents tècniques d'expressió.
5. Capacitat per desenvolupar habilitats socials que faciliten la comunicació i el diàleg, i disposar d'estratègies per al treball col·laboratiu amb les famílies.
6. Capacitat per dissenyar, organitzar i avaluar contextos d'aprenentatge que atenguin la diversitat dels fillets i les seves singulars necessitats educatives, la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte als drets humans.
7. Capacitat per dissenyar, organitzar i avaluar contextos d'aprenentatge des d'una perspectiva globalitzadora integrant les dimensions cognitiva, emocional, psicomotora, social i expressiva.
8. Capacitat per analitzar el funcionament de les escoles d'educació infantil i els serveis d'atenció a la infància adquirint estratègies docents per optimitzar la gestió i l'organització.
9. Capacitat per promoure i valorar la creativitat a través del desenvolupament de la percepció no estereotipada i del pensament divergent.
10. Capacitat per fomentar els valors estètics com a element transversal a totes les disciplines.
11. Capacitat en l'adquisició d'estratègies per a l'aprenentatge autònom i col·laboratiu.
12. Capacitat per observar, analitzar i documentar els processos educatius.
13. Capacitat per reflexionar i investigar sobre la pràctica educativa amb la finalitat de millorar la tasca docent i promoure projectes innovadors.
14. Capacitat per desenvolupar una actitud de creixement i millora professional adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials que aniran sorgint al llarg de la trajectòria professional.

ANNEX IV: Materials de l'exposició

- AMBIENT: Racó de la construcció. Estratègies d'Intervenció Educativa en la Primera Infància. 2n curs, 2010-11.
- AMBIENT: Quin món vols? Estratègies d'Intervenció Educativa en la Primera Infància. 2n curs, 2010-11.
- AMBIENT: Ambient de la natura. Estratègies d'Intervenció Educativa en la Primera Infància. 2n curs, 2010-11.
- AMBIENT: Experimentació amb aigua. Estratègies d'Intervenció Educativa en la Primera Infància. 2n curs, 2010-11.
- AMBIENT: Pocions. Estratègies d'Intervenció Educativa en la Primera Infància. 2n curs, 2010-11.
- TITELLES: *Les tres paraules de la reina*. La Representació Escènica a l'Escola Infantil. 2n curs, 2010-11.
- TITELLES: *Sa rondalla de na Catalineta*. La Representació Escènica a l'Escola Infantil. 2n curs, 2010-11.
- TITELLES: *S'animalet verd*. La Representació Escènica a l'Escola Infantil. 2n curs, 2010-11.
- TITELLES: *Na Papparreta*. La Representació Escènica a l'Escola Infantil. 2n curs, 2010-11.
- TITELLES: *Sa llegenda d'en Xoroi*. La Representació Escènica a l'Escola Infantil. 2n curs, 2010-11.
- REPRESENTACIÓ TEATRAL: *Allà on viuen els monstres*. La Representació Escènica a l'Escola Infantil. 2n curs, 2010-11.
- REPRESENTACIÓ TEATRAL: *El conte loco*. La Representació Escènica a l'Escola Infantil. 2n curs, 2010-11.
- Període d'adaptació: *Frederick*. Desenvolupament i Educació Socioemocional en la Primera Infància. 2n curs, 2010-11.
- Desenvolupament i Educació Socioemocional en la Primera Infància. 2n curs, 2010-11.
- Desenvolupament i Educació Socioemocional en la Primera Infància. 2n curs, 2010-11.
- Activitats en aules del CP Antoni Joan de Maó. Aprenentatge de les Llengües en Contextos Multilingües. 1r curs, 2009-10.
- Unitats didàctiques: Educació Artística i Estètica. Fonaments de l'Art Plàstic. 2n curs, 2010-11.
- CANÇONERS: Fonaments de l'Educació Musical: Vocal, Auditiva i Rítmica. 1r curs, 2009-10.
- UNITATS DIDÀCTIQUES: La Llengua a l'Aula d'Infantil: Del Plaer de la Lectura al Joc de l'Escriptura. 1r curs, 2009-10.
- UNITATS DIDÀCTIQUES: Bases Didàctiques i Disseny Curricular. 1r curs, 2009-10.
- PRÀCTICA DE PSICOMOTRICITAT: Desenvolupament Psicomotor en la Primera Infància. 2n curs, 2010-11.

ANNEX V: La presència de l'exposició als mitjans de comunicació



16 Diciembre a las 21:00h

100
MENORCA 101.3 FM

Venta entradas:
ServiCaixa
servicaixa.com

Colabora:



Patrocina:



para coger muchas ideas

Las alumnas de Educación Infantil de la UIB exponen numerosos trabajos

ELENA DELGADO Maó

"Todo empezó un día de clase, después de una presentación de unos rincones para aulas de Educación Infantil. Todo había salido tan bien y había quedado tan bonito que pensamos, ¿por qué no hacer una exposición para aprovechar todo este material". Así explican las estudiantes de tercero de Educación Infantil de la UIB en Alaior cómo surgió la idea de montar una exposición que se inaugura mañana viernes, a las 19 horas.

La muestra recopila todos los trabajos y los materiales elaborados durante sus dos últimos años de carrera. "Creemos que puede ser de interés cultural y educativo para toda la población menorquina. Sería una manera de informar y apoyar a todo aquel, profesional o no, que se preocupe de los niños", dicen las alumnas.

"Cada día aprendemos cosas nuevas que nos llevan a disfrutar de este Grado de Educación Infantil. Como ya estamos en tercero y muchas de nosotras estaremos de prácticas en centros de

Primer Ciclo Infantil, dejaremos la información para que los demás puedan aprovecharla".

Bajo el título "Obert per alegria", la exposición anima a pasear por el itinerario marcado y observar los diferentes trabajos expuestos. Se pueden tocar, experimentar, investigar, leer y coger ideas. "Cuando le comentamos la idea a nuestro tutor, Pere Alzina, nos apoyó en todo momento porque le pareció buena idea. Nos ha llevado mucho trabajo aunque estamos muy ilusionadas. Eso sí, pedimos que la gente que visite la exposición lo haga con respeto", concluye el grupo.



JUEVES, 22 DE DICIEMBRE DE 2011

Última Hora Menorca 19

El Discreto Encanto de la Vida



La creatividad es la norma número uno dentro del grupo de alumnas de tercero del grado de Educación Infantil de la Universidad de les Illes Balears (UIB), en su sede de Alaior, que firma la

Las maestras del futuro

muestra con los trabajos que han realizado en la carrera.

«Todo comenzó un día de clase, después de una actividad en la que presentábamos unos rincones para aulas de infantil», cuenta este grupo de futuras maestras, «quedó tan bien que alguna de nosotras lanzó la idea: ¿y si montamos una exposición con todos los trabajos que hemos hecho?». Dicho y hecho. El tutor del grupo, Pere Alzina, estuvo de acuerdo con la idea de sus alumnas y les echó una mano con los preparativos de esta muestra que, como reza su lema, está «abierta por alegría».

«Nos gusta mucho innovar, intentar ir más allá, ser creativas y sobre todo, motivadoras y por eso queremos mostrarlo que hacemos en clase y animar a todo el mundo a ver la vida de otra manera, desde los ojos de un niño».

Los profesionales de la educación también están invitados a «tomar ideas» de estas propuestas. «Era una pena que todo esto se quedase dentro de la universidad y nadie se pudiera beneficiar de toda esta información», comenta Montse Carné, una de las estudiantes de esta clase que cree firmemente en su «entusiasmo y perseverancia» para los nuevos horizontes de la educación.

«El mundo de la educación ha cambiado, pero tiene que seguir cambiando y ese es uno de nuestros grandes retos», apuntan. Y es que estas aún estudiantes no pierden de vista su objetivo común: «una escuela por y para todos».

• Ana Haro

Las estudiantes de tercero de Educación Infantil invitan a «ver la vida desde los ojos de un niño»



▲ **Creatividad.** La exposición se podrá visitar de lunes a viernes en la Seu de la UIB en Alaior, en horario ininterrumpido de 8 a 21 horas. Entre los trabajos se encuentran, por ejemplo, títeres hechos por las futuras maestras, decorados teatrales, pases de video con actividades que han realizado en escuelas infantiles de la Isla o posibles proyectos educativos.

Perfil competencial de los responsables de dirección en el Ayuntamiento de Palma

Perfil competencial dels responsables de direcció de l'Ajuntament de Palma

Competency-based Profile Within the Council's Management Team in Palma

Pedro Ángel López Martínez, pedro.lopez@uib.cat

Ajuntament de Palma (Mallorca)

Lluís Ballester Brage, lluis.ballester@uib.cat

Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears

Juan José Montaña Moreno, juanjo.montano@uib.cat

Departament de Psicologia de la Universitat de les Illes Balears

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado entre los funcionarios del Ayuntamiento de Palma de Mallorca. Tiene por objeto conocer las características de los cargos de dirección, así como de los mandos intermedios en una administración pública local de grandes dimensiones, y obtener grupos homogéneos de profesionales con responsabilidades de dirección a partir de las competencias autoevaluadas. Para ello se ha realizado un estudio transversal descriptivo, basado en encuesta autoadministrada. Se seleccionaron las 126 personas que cumplían las condiciones de tener responsabilidades de dirección. Se analiza un amplio conjunto de variables centradas en las competencias profesionales y se realizan análisis descriptivos diversos, entre ellos un análisis factorial de las competencias autoevaluadas, preparatorios del análisis de clusters no jerárquicos. Los resultados indican la existencia de tres clusters diferentes y consistentes atendiendo al género, edad y procedimiento de acceso a la función directiva.

Palabras clave

Desempeño, competencias, evaluación, dirección, género, administración pública

Resum

Aquest treball presenta els resultats d'un estudi realitzat als funcionaris de l'Ajuntament de Palma. Té per objecte conèixer les característiques dels càrrecs de direcció, així com dels comandaments intermedis a una administració pública local de grans dimensions, i obtenir grups homogenis de professionals amb responsabilitats de direcció a partir de les competències autoavaluades. Per això, s'ha fet un estudi transversal descriptiu, basat en una enquesta autoadministrada. Es varen seleccionar les 126 persones que complien les condicions de tenir responsabilitats de direcció. S'analitza un ampli conjunt de variables centrades en les competències professionals i es fan diverses anàlisis descriptives, entre les quals una anàlisi factorial de les competències autoavaluades, preparatòries de l'anàlisi de clústers no jeràrquica. Els resultats indiquen l'existència de tres clústers diferents i consistents segons el gènere, edat i procediment d'accés a la funció directiva.

Paraules clau

Acompliment, competències, avaluació, direcció, gènere, Administració pública

Abstract

This paper takes a look on the results of a study conducted by officials of the City Council. The target is to identify the features of the Council's directorship, as well as intermediate posts from Civil Service to obtain a homogeneous professional management group from the self-assessment competences taken. That's why we performed a cross-descriptive study based on a self-assessment survey. We selected 126 people who fulfilled the conditions of a directorship post. A wide-scope combined-variable analysis was conducted, based on professional competences, altogether with various descriptive analyses including a factor analysis of self-assessment competences in a lead-up to the non-hierarchic cluster analysis. The results suggest the existence of three different and consistent clusters according to genre, age and kind of access to management role.

Keywords

Performance, Competence, Assessment, Management, Genre, Civil Service

1. INTRODUCCIÓN

Tiempos de crisis económica y política, y vertiginosos cambios en el escenario europeo e internacional hacen que el compromiso de la Administración Pública con la satisfacción del destinatario de su trabajo (ciudadano-cliente), se enfrente día a día a numerosos y complejos desafíos.

Frente a esta coyuntura, es necesario responder con celeridad, profesionalidad y eficiencia. Aún con presupuestos muy disminuidos y menores recursos, o más bien, justamente por esto, resulta imprescindible dotarse de tecnologías de gestión integral de los recursos humanos por competencias, que nos permitan prestar cada vez más y mejores servicios a un número siempre mayor de ciudadanos que precisan más que nunca de la proximidad, eficacia y eficiencia de la Administración Pública.

Cada organismo público debe encontrar la mejor manera de hacer esa contribución especial, única, que dé sentido a su existencia institucional. En otros términos, cada organización pública debe definir, desde su razón de ser, cuáles son y debieran ser las competencias de sus empleados públicos (*Libro blanco para la mejora de los servicios públicos*, 2000).

Desde que McClelland (1973) aludiera explícitamente al término de competencia como aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, es decir, aquellos elementos que inciden al alza sobre los resultados inicialmente esperados, largo ha sido el debate sobre su interpretación (Olaz, 2009). La competencia profesional es un tema objeto de múltiples debates e infinidad de interpretaciones y aplicaciones prácticas en ámbitos diferentes (Fernández-Salineró, 2006) desde hace más de 30 años.

Si bien el concepto de competencia se ha caracterizado por la gran variedad de definiciones que encontramos en la bibliografía, de todas ellas podemos extraer los elementos esenciales que integran el concepto de competencia: estar vinculada a la acción, a un contexto o a una situación determinada, integrada por diferentes elementos (saberes, procedimientos, actitudes...), facilitar la resolución eficaz de situaciones laborales, y además es adquirida y por lo tanto educable (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Cortada, 2006).

En este contexto podemos entender por competencia no solo la capacidad para poder desempeñar con éxito tareas específicas del puesto de trabajo sino también desenvolverse en numerosas situaciones menos programadas en un entorno inestable (De Ansorena, 1996; Levy-Leboyer, 1997).

La persistencia en nuestro país, en la actualidad, de diferentes modelos de selección y promoción de los empleados públicos con criterios y efectos diferentes sobre las organizaciones públicas, incluyendo modelos que aun no consideran las competencias profesionales, justifica el análisis del personal de dirección desde la perspectiva de las competencias.

Además del modelo de selección y de promoción, otras variables como los recursos disponibles, las condiciones del puesto de trabajo, la capacidad presupuestaria, el trabajo en equipo, la formación y otras influyen en la dinámica del servicio público, así como en la calidad de sus actuaciones. En cualquier caso, las competencias profesionales pueden considerarse como uno de los factores más relevantes.

Recientemente, existe un gran interés en establecer el perfil idóneo de los responsables de las organizaciones, en cada uno de sus niveles, con el fin de mejorar el funcionamiento interno y la calidad de la atención que se presta a los ciudadanos.

El objetivo del presente estudio consiste, pues, en definir conjuntos homogéneos de profesionales que ejercen funciones de dirección de organizaciones en los diferentes niveles

(dirección, departamentos, servicios, secciones y negociados), a partir de las competencias autoevaluadas, utilizando una técnica multivariada, descriptiva y clasificatoria: el análisis de clusters, con el fin de facilitar a los responsables de la selección y promoción del personal la orientación de las actividades formativas y poder administrar con mayor eficiencia los recursos disponibles. Igualmente pretendemos contribuir al conocimiento de las características de los responsables de las organizaciones que forman una administración pública local para intentar, partiendo de la situación actual, mejorar aspectos que conduzcan a alcanzar el perfil idóneo de sus responsables.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Estudio transversal descriptivo, basado en encuesta auto-administrada.

La población estudiada fue la de todos los funcionarios que trabajaban, en 2011, en el Ayuntamiento de Palma (Illes Balears). La muestra fue de 613 profesionales. Para un nivel de confianza del 95,5% (2 sigmas) y en la hipótesis más desfavorable ($p=q$), el margen de error para el conjunto de la muestra es de $\pm 3,02\%$. La selección se realizó de forma aleatoria, entre el personal de la administración local.

La submuestra estudiada, para el análisis del personal con responsabilidades de dirección, fue el total de las 126 personas que cumplen las condiciones de tener responsabilidades de dirección en la organización (directivos, jefes de departamento, de servicio, sección o negociado) en el conjunto de la muestra de 613 personas.

Se analiza un amplio conjunto de variables, utilizando dos cuestionarios: el *Cuestionario CompeTEA de Arribas y Pereña (2009)*, el cual consta de 20 competencias (autoevaluadas por cada sujeto), y el *Inventario de competencias profesionales en los lugares de trabajo de jefatura y dirección del Ayuntamiento de Palma de Mallorca*, consta igualmente de 20 competencias (competencias deseadas por cada sujeto). En el presente artículo solo se presentan los resultados del análisis tipológico a partir de los datos del primer cuestionario.

2.1. ANÁLISIS DE DATOS

Partiendo de un análisis factorial de los resultados del cuestionario de competencias autoevaluadas se realizó un análisis tipológico. Para comprobar la existencia de distintas tipologías de personal con responsabilidades de dirección dentro de la administración local, se efectuó un análisis de conglomerados en dos fases. El número de conglomerados se determinó utilizando el criterio bayesiano de Schwarz, utilizando las puntuaciones normalizadas de los factores calculados en una fase previa, garantizando que las unidades de medida se permitían el tratamiento conjunto. Se contrastó la aportación a la diferenciación de los cluster por parte de cada uno de los factores, mediante un análisis de varianza (ANOVA). Todos los análisis se realizaron utilizando el programa de análisis estadístico SPSS 20.

3. RESULTADOS

Al realizar el estudio descriptivo de las primeras variables se obtuvieron los siguientes resultados (tabla 1): entre el personal de la administración local los hombres tienen responsabilidades directivas en un 24,0% estando presentes en los puestos base en un 76% de los casos; mientras las mujeres tienen responsabilidades directivas en un 18,6% estando presentes en los puestos base en un 81,4% de los casos. De todas las personas con responsabilidades directivas, el 57,3% son mujeres y el 42,7% son hombres. Dado que el 63,3% del personal de la administración estudiada son mujeres, dicha diferencia de casi 15 puntos porcentuales no resulta tan significativa. Las comprobaciones realizadas con la prueba Ji cuadrado muestran que dichas diferencias no son estadísticamente significativas, es decir, no hay un patrón diferenciado de acceso a las responsabilidades directivas por género.

Tabla 1. Responsabilidad y género		Género		Total
		Hombre (N=221)	Mujer (N=392)	
Directivos, Jefe de Departamento, Servicio, Sección o Negociado	% Responsabilidad	42,70	57,30	100,00
	% Género	23,98	18,59	20,56
Puestos Base	% Responsabilidad	35,07	64,93	100,00
	% Género	76,02	81,41	79,44
TOTAL	% Responsabilidad	36,65	63,35	100,00
	% Género	100,00	100,00	100,00

Por lo que respecta a la edad (tabla 2), la media de personal con responsabilidades directivas es de 50,43 años, mientras que para el personal en puesto base es de 42,50 años, tal como se esperaba. La comparación de medias permite afirmar que la diferencia es estadísticamente significativa ($t=9,692$; $p=0,000$).

Tabla 2. Medias de edad según responsabilidad	Media	Desviación estándar	Error est. de la media
Directivos, Jefe de Departamento, Servicio, Sección o Negociado (N=126)	50,43	7,89	0,71
Puestos Base (N=487)	42,50	8,67	0,39

Finalmente, analizando el acceso al destino actual (tabla 3), se observa un patrón claramente diferenciado. El 28,57% ha accedido a las responsabilidades de dirección por libre designación, mientras un 71,43% lo ha hecho por concurso. Nadie lo ha hecho por concurso-oposición. Mientras que en los puestos base, tal como es preceptivo, el 95,3% ha accedido por concurso oposición y solo un 4,7% lo ha hecho por concurso.

Tabla 3. Procedimiento de acceso al destino actual		Acceso al destino actual			Total (N=613)
		Libre designación (N=36)	Concurso (N=114)	Concurso oposición (N=463)	
Directivos, Jefe de Departamento, Servicio, Sección o Negociado	% Responsab.	28,57	71,43	0,0	100,0
	% Acceso	100,0	79,8	0,0	20,3
Puestos Base	% Responsab.	0,0	4,7	95,3	100,0
	% Acceso	0,0	20,2	100,0	79,7
Total	% Responsab.	5,4	18,7	75,9	100,0
	% Acceso	100,0	100,0	100,0	100,0

Para realizar el análisis tipológico, previamente se ha realizado un análisis factorial para reducir los ítems sobre las competencias autoevaluadas. Debido al elevado número de ítems con el que trabajamos y la gran cantidad de información aportada por el *Cuestionario CompeTEA*, empleamos para su tratamiento la técnica del análisis factorial dada su capacidad para estudiar las relaciones existentes entre las variables propuestas y advertir una estructura dimensional entre ellas. Previo al desarrollo de este tipo de análisis, es imprescindible verificar la adecuación de la técnica a los datos disponibles. Uno de los requisitos que deben cumplirse para la aplicación de esta técnica es que las variables sean concomitantes. En este sentido, conviene estudiar la matriz de correlaciones entre todos los ítems del instrumento con el objetivo de decidir si es apropiado o no someterla a un proceso de factorización. Se han estudiado tres estadísticos:

1. Identificación del Determinante de la Matriz de Correlaciones. Un determinante muy bajo supone la existencia de variables con correlaciones entre sí muy elevadas, lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial. Para nuestro caso, el determinante ha obtenido un valor de 0,000, extremadamente bajo, lo que indica la existencia de correlaciones altas entre las variables.
2. Test de esfericidad de Barlett para comprobar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. El valor obtenido es de 1013,558, que, con una $p=0,000$, ha resultado ser significativo a un nivel de significación de 0,01, lo que indica que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad, existiendo correlaciones significativas. Esto indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.
3. Medida de adecuación de la muestra KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin. Su valor ha sido de 0,894, un valor elevado que permite la aplicación del análisis factorial, puesto que las correlaciones entre pares de variables no pueden ser explicadas por las otras variables.

3.1. EXTRACCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES

El objetivo principal de esta fase es determinar el número mínimo de factores comunes capaces de reproducir, de un modo satisfactorio, las correlaciones observadas entre las variables. Realizamos este proceso a partir del método de extracción de componentes principales, cuyo objetivo es maximizar la varianza explicada. El factor que mejor explique la dimensión analizada (el que represente mayor variabilidad) se convertirá en el primer componente principal y así sucesivamente. Su aplicación supone transformar directamente un conjunto de variables correlacionadas en un conjunto de componentes no correlacionados.

El análisis de las comunalidades ha sido satisfactorio, por lo que se pasa a realizar el análisis de los factores. Se han obtenido 5 componentes (tabla 4), a partir de una matriz de componentes rotado, con una explicación total de la varianza de un 62,368%, lo que permite continuar posteriormente con el análisis tipológico. Para interpretarlos, examinamos las saturaciones que en cada uno de ellos muestran cada uno de los ítems que los configuran.

Tabla 4. Varianza total explicada por los componentes	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
Componente 1	3,166	15,828	15,828
Componente 2	2,667	13,334	29,161
Componente 3	2,389	11,946	41,108
Componente 4	2,219	11,095	52,203
Componente 5	2,033	10,165	62,368

Nuestro análisis se ha hecho sobre la base de considerar a cada ítem del cuestionario como una variable. El primero de ellos está constituido por 4 variables cuyas saturaciones maximizan la varianza explicada por el factor. En él se incluyen, en orden decreciente de importancia en el factor, la capacidad de dirección, la toma de decisiones, el liderazgo y la orientación a resultados. Hemos denominado a este factor "Dirección y liderazgo".

El segundo factor, constituido también por 4 variables, incluye, en orden decreciente, la capacidad de comunicación, trabajo en equipo, la capacidad de relación y la influencia. Hemos denominado a este factor "Comunicación y trabajo en equipo".

El tercer factor, está formado por 4 variables: el autocontrol y la estabilidad emocional, la resistencia a la adversidad y la identificación con la organización. Hemos denominado a este factor "Autocontrol emocional". El cuarto factor, está formado por 2 variables: la capacidad de iniciativa y la apertura. Hemos denominado a este factor "Iniciativa". El quinto factor está formado por 4 variables: planificación y organización, visión y anticipación, conocimiento de la organización y capacidad de análisis. Le hemos denominado "Análisis, planificación y visión estratégica".

Del análisis de clusters, utilizando las puntuaciones factoriales, para obtener grupos homogéneos de personal con responsabilidades de dirección, se han definido tres clusters consistentes (tabla 5).

Tabla 5. ANOVA: Aportación de los factores a la definición de los clusters	Cluster		F	Sig.
	Media cuadrática	gl		
FACTOR 1: Dirección y liderazgo	20,992	2	31,102	,000
FACTOR 2: Comunicación y trabajo en equipo	4,652	2	4,946	,009
FACTOR 3: Autocontrol emocional	25,618	2	42,719	,000
FACTOR 4: Iniciativa	5,069	2	5,428	,006
FACTOR 5: Análisis, planificación y visión estratégica	15,755	2	20,729	,000

Del análisis de los clusters se han podido identificar tres grupos diferenciados a partir de la combinación de sus puntuaciones en los cinco factores que permiten clasificar 126 responsables (tabla 6). Dichas puntuaciones permiten identificar tres tipos de personal con responsabilidades directivas y con niveles de competencias autoevaluadas diferentes.

Tabla 6. Centros de los clusters e interpretación	Clusters		
	Baja competencia directiva	Competencia directiva media	Alta competencia directiva
F 1: Dirección y liderazgo	Bajo (-0,7867)	Medio bajo (0,0255)	Alto (0,7289)
F 2: Comunicación y trabajo en equipo	Medio bajo (-0,1536)	Medio bajo (-0,1893)	Medio alto (0,4208)
F 3: Autocontrol emocional	Bajo (-0,8029)	Alto (0,7024)	Medio bajo (-0,2249)
F 4: Iniciativa	Medio alto (0,4394)	Medio bajo (-0,2317)	Medio bajo (-0,0955)
F 5: Análisis, planificación y visión estratégica	Medio bajo (-0,0377)	Medio bajo (-0,4787)	Alto (0,7224)
Total de miembros	36	53	37
% (en relación a 126)	28,57%	42,06%	29,37%

Como se puede observar, los clusters se definen por la combinación de factores. El cluster más numeroso es el segundo (42,06%), caracterizado como de nivel medio de competencia directiva autoevaluada. En la tabla 7 se presentan la distribución de los clusters según género, edad y procedimiento de acceso a la función directiva. Los valores de la tabla hacen referencia a porcentajes.

Tabla 7. Clusters según género, edad y procedimiento de acceso a jefatura	Hombre (N=59)	Mujer (N=67)	Hasta 50 años (N=60)	Más de 50 años (N=66)	Libre designación (N=27)	Concurso (N=99)
Baja competencia directiva	32,2	25,4	25,0	31,8	14,8	32,3
Competencia directiva media	49,2	35,8	43,3	40,9	48,1	40,4
Competencia directiva alta	18,6	38,8	31,7	27,3	37,0	27,3

Se concentra la presencia de mujeres con funciones directivas en el cluster de mayor competencia directiva; a diferencia de los hombres, situados mayoritariamente en el cluster de nivel medio de competencia. Por lo que se refiere a la distribución por edad, no se observa un patrón diferencial entre los diversos grupos de edad. Finalmente, la libre designación parece ofrecer mejores resultados que el concurso, aunque el relativamente reducido número de responsables de libre designación no permite asegurar esta lectura de los datos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se han obtenido tres clusters diferentes y consistentes, a partir de las competencias evaluadas, del personal con funciones directivas: el primero es el que hemos caracterizado como de baja competencia directiva, con baja presencia de mujeres y de personal de libre designación. El segundo es el de competencia directiva de nivel medio, con mayor presencia relativa de hombres y de personal de libre designación. Finalmente, el tercero es el de alta competencia directiva, con mayor presencia relativa de mujeres y de personal de libre designación.

La deseabilidad social (medida a través de la escala de sinceridad), como distorsión de la realidad sólo afecta a un porcentaje muy pequeño de los funcionarios con responsabilidades de dirección. De todos los que han pasado la prueba (N=126) tan solo 2 (puntuación S inferior a 10) muestran una imagen desproporcionadamente favorable de sí mismos y, finalmente, 4 (puntuación S superior a 90) son personas que se muestran extremadamente sinceras.

En cualquier caso, las evidencias disponibles en la actualidad, fundamentalmente logradas a partir de meta-análisis y de estudios con grandes muestras (N>1200) muestran que los profesionales de la psicología del trabajo y de las organizaciones pueden utilizar con confianza las medidas de las competencias para tomar decisiones, con las limitaciones inherentes a cualquier medida psicológica (es decir, fiabilidad, validez y utilidad), sin que la deseabilidad social sea un problema que inhabilite su uso. Más bien parece que la cuestión de la deseabilidad social ha sido la creación artificial de un problema de escasa relevancia para la

profesión (Salgado, 2005). Además habría que demostrar que las personas que puntúan más alto en las escalas de distorsión motivacional muestran posteriormente un desempeño laboral inferior al de las personas que no distorsionan. Y esto no sólo no se ha demostrado, sino que se ha demostrado que no hay relación negativa entre la deseabilidad y el desempeño laboral (Ones y Viswesvaran, 1988).

El número de mujeres con responsabilidades de jefatura que han participado es de 67 frente a los hombres que es de 59, constituyendo ambos el 54,34% de toda la población de funcionarios con jefatura del Ayuntamiento de Palma, por lo que se detecta paridad de género decantándose levemente hacia el lado de las mujeres. Este hecho es muy significativo y contrasta con la realidad de otras AAPP en las que la presencia de las mujeres en puestos de jefatura de forma global sigue siendo minoritaria (Llompart, 2005); esta situación se debe a la interacción de numerosos factores. Existe en las organizaciones lo que se ha denominado por las Ciencias Sociales el “techo de cristal” (Segerman-Peck, 1991; Powell, 1991; Davidson y Cooper, 1992), un muro invisible pero infranqueable de procedimientos, estructuras, relaciones de poder, creencias, etc., que dificulta el acceso de las mujeres a puestos de decisión y el despliegue de sus potencialidades. Las investigaciones (Sarrío, 2002) destacan como los principales factores que mantienen el “techo de cristal” los relativos a aspectos externos e interactivos como la cultura organizacional y que las mujeres siguen soportando la mayor parte de las cargas domésticas y familiares, paralelamente a sus obligaciones laborales, lo que se traduce en la denominada “doble jornada laboral”. Este rol social es un elemento condicionante en la carrera profesional o la promoción administrativa, dado que sus posibilidades de formación no siempre son idénticas; y en ocasiones son ellas mismas las que se autolimitan. Pese a que en la actualidad se advierten algunos elementos de transformación, es constatable que la promoción y la formación se lleva a cabo con mayor esfuerzo y dificultad que los hombres. Sin embargo, las mujeres están cada vez menos dispuestas a abandonar su carrera profesional, y aunque la maternidad sigue siendo una parte fundamental de la identidad de género femenina, se observa un importante cambio generacional con respecto a otras épocas especialmente en el Ayuntamiento de Palma a juzgar por el número de mujeres en los puestos de jefatura.

En un segundo momento, después de analizar la composición de los puestos de jefatura, vemos que la presencia de la mujer es significativamente reducida en los puestos de dirección de mayor responsabilidad y nivel (jefe de departamento y jefe de servicio); a medida que descendemos de responsabilidad y nivel su presencia se eleva, siendo esta más alta en los puestos de jefe de negociado y jefe de sección (*Plan de igualdad de oportunidades en el Ayuntamiento de Palma*, 2008), por lo tanto las desigualdades de género aumentan a medida que aumenta la escala jerárquica. Hay que resaltar que a los puestos de jefe de departamento y servicio se accede por libre designación y a los puestos de jefes de sección y negociado se accede por concurso de méritos. Si el análisis lo hacemos por cuerpos o grupos profesionales el porcentaje de mujeres se reduce a medida que se asciende en las categorías de clasificación (C2: graduado escolar a A1: licenciado/a), si bien la presencia de las mujeres en la categoría A2 (diplomado/a) rectifica esta tendencia.

En resumen, el estudio pone de manifiesto la concentración de mujeres en el cluster de alta competencia directiva, a diferencia de los hombres situados mayoritariamente en el cluster de competencia directiva media; la libre designación parece ofrecer, desde el punto de vista de las competencias, mejores resultados que el concurso, aunque el relativamente reducido número de la muestra no permite asegurarlo; se constata una alta presencia de mujeres con responsabilidades de jefatura, si bien disminuye significativamente en los altos puestos; y lo mismo ocurre cuando se asciende a las más altas categorías profesionales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuntamiento de Palma de Mallorca (2008). *Plan de igualdad de oportunidades en el Ayuntamiento de Palma de Mallorca*. Informe del Ayuntamiento de Palma de Mallorca.
- Arribas, D (2009). *A new theoretical model and questionnaire to assess competences: compeTEA*. XIV European Congress of Work and Organizational Psychology. Santiago de Compostela.
- Arribas, D., y Pereña, J. (2009). *Compe-Tea. Evaluación de competencias*. Madrid: TEA Ediciones.
- Basoredo, C. (2011). Una perspectiva y un modelo de explicar la competencia desde el ámbito del desempeño de tareas. *Revista de Anales de Psicología*, 27, 457-472.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Davidson, M.J. y Cooper, C.L. (1992). *Shattering the Glass Ceiling: The Woman Manager*. London: Paul Chapman Publishing.
- De Ansorena, A. (1996). *15 pasos para la selección de personal con éxito. Métodos e instrumentos*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Salineró, M. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153.
- Hearn, J. (1994). The Organizations of Violence: Men, Gender Relations. *Organizations and Violence. Human Relations*, 47, 6.
- Levy-Levoyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Madrid: Gestión 2000.
- Llompart, M.J. (2005). *La mujer y la alta dirección en la Administración General del Estado*. Seminario de Política Fiscal y Género. Valencia, 3 de noviembre de 2005
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Ministerio de Administraciones Públicas (2000). *Libro Blanco para la mejora de los servicios públicos*. Informe del Ministerio de Administraciones Públicas.
- Ones, D.S., y Viswesvaran, C. (2001). The Effects of Social Desirability and Faking on Personality and Integrity Assessment for Personnel Selection. *Human Performance*, 11, 245-269.
- Powell, G.N. (1991). *Women and Men in Management*. Sage: California.
- Salgado, J. (2005). Personalidad y deseabilidad social en contextos organizacionales: implicaciones para la práctica de la psicología del trabajo y de las organizaciones. *Papeles del Psicólogo*, 26, 115-128.
- Sarrió, M. (2002). *La Psicología del Género a través del "Techo de Cristal"*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dirigida por Ester Barberá. Manuscrito no publicado.

Segerman-Peck, L.M. (1991). *Networking and Mentoring. A Woman's Guide*. Londres: Judy Piatkus Ltd.

SPSS Inc. (2012). *SPSS 20.0*. Chicago: SPSS Inc.

Per citar aquest article:

López, P. A.; Ballester, Ll. y Montaña, J. J. (2012). «Perfil competencial de los responsables de dirección en el Ayuntamiento de Palma». *IN: Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. III, núm. 2, pàg. 250-261. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/12_Perfil_competencial.pdf

