

***LA CANÇÓ AMB TEXT
IMPROVISAT:
Disseny i experimentació d'una
proposta interdisciplinària
per a Primària***

Tesi Doctoral
ALBERT CASALS IBÁÑEZ

Codirigida per:
Mercè Vilar Monmany i Jaume Ayats Abeyà

Juny 2009

*Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal
Facultat de Ciències de l'Educació*

LA CANÇÓ AMB TEXT IMPROVISAT

*Disseny i experimentació d'una proposta
interdisciplinària per a Primària*



Tesi Doctoral
ALBERT CASALS IBÁÑEZ

Co-dirigida per:
Dra. Mercè Vilar Monmany i Dr. Jaume Ayats Abeyà

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Juny, 2009

1.	INTRODUCCIÓ	11
2.	PLANTEJAMENT GENERAL	15
3.	DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ	27
MARC TEÒRIC		33
4.	L'ESCOLA PRIMÀRIA A CATALUNYA: DE LA LOGSE A LA LOE	35
5.	LA LLENGUA ORAL I LA POESIA A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA	47
6.	LA CANÇÓ TRADICIONAL A L'ESCOLA PRIMÀRIA	59
7.	LA CANÇÓ IMPROVISADA: DE L'ÚS SOCIAL A L'APLICACIÓ ESCOLAR	87
8.	DEL MARC TEÒRIC AL MARC APLICATIU	115
MARC APLICATIU		123
9.	PLANTEJAMENT I APLICACIÓ D'UNA PROPOSTA DIDÀCTICA AL CEIP SERRALAVELLA	125
10.	ANÀLISI DE L'EXPERIÈNCIA AL CEIP SERRALAVELLA	149
11.	FASE EXTENSIVA: EXPERIMENTACIÓ EN 4 ESCOLES	217
CONCLUSIONS		281
12.	CONCLUSIONS FINALS	283
FONTS D'INFORMACIÓ		295
ANNEXOS		311

SUMARI AMPLIAT

1. INTRODUCCIÓ	11
2. PLANTEJAMENT GENERAL	15
2.1. ASPECTES PRELIMINARS	15
2.1.1. <i>Camp i objecte d'estudi</i>	
2.1.2. <i>Recerca i interessos previs</i>	
2.1.3. <i>Marc problemàtic</i>	
2.2. PREGUNTES DE RECERCA	22
2.3. OBJECTIUS I HIPÒTESIS	23
2.3.1. <i>Objectius</i>	
2.3.2. <i>Hipòtesis</i>	
3. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ	27
3.1. ENFOCAMENT METODOLÒGIC	27
3.2. UNA INVESTIGACIÓ APLICADA I MULTIDISCIPLINAR	28
3.3. FASES I TÈCNIQUES DE LA INVESTIGACIÓ	29
3.3.1. <i>Fase pre-activa</i>	
3.3.2. <i>Fase activa</i>	
3.3.3. <i>Fase post-activa</i>	
MARC TEÒRIC	
4. L'ESCOLA PRIMÀRIA A CATALUNYA: DE LA LOGSE A LA LOE	35
4.1. REALITAT SOCIOCULTURAL I CANVIS LEGISLATIUS	35
4.2. EVOLUCIÓ PEDAGÒGICA I ORGANITZATIVA	38
5. LA LLENGUA ORAL I LA POESIA A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA	47
5.1. LLENGUA I ESCOLA	47
5.2. LA LLENGUA ORAL	50
5.3. LA POESIA ORAL A L'ESCOLA	53
6. LA CANÇÓ TRADICIONAL A L'ESCOLA PRIMÀRIA	59
6.1. LA CANÇÓ DINS DE L'EDUCACIÓ MUSICAL A PRIMÀRIA	59
6.1.1. <i>La cançó com a eix de la música a l'escola</i>	
6.1.2. <i>Didàctica de la cançó: enfocament i criteris bàsics</i>	
6.1.3. <i>Repertori</i>	
6.1.4. <i>El cantar des de les perspectives investigadora i formativa</i>	
6.1.5. <i>L'avaluació de la cançó a l'escola primària de Catalunya</i>	
6.2. LA CANÇÓ ESCOLAR MÉS ENLLÀ DE L'AULA DE MÚSICA	72
6.2.1. <i>La visió educativa</i>	
6.2.2. <i>La visió des de l'etnomusicologia i la psicologia</i>	
6.3. LA CANÇÓ TRADICIONAL A L'ESCOLA	77
6.3.1. <i>Realitat i problemàtiques de la cançó tradicional a les escoles de Catalunya</i>	
6.3.2. <i>El cantar tradicional</i>	

7. LA CANÇÓ IMPROVISADA: DE L'ÚS SOCIAL A L'APLICACIÓ ESCOLAR	87
7.1. LA CANÇÓ IMPROVISADA	87
7.1.1. <i>Definició i conceptes bàsics</i>	
7.1.2. <i>La cançó improvisada més enllà de l'objecte</i>	
7.1.3. <i>Universalitat i particularisme</i>	
7.1.4. <i>La cançó improvisada dins de l'àmbit lingüístic català</i>	
7.1.5. <i>El moment actual: entre la tradició i la modernitat</i>	
7.2. L'ÚS ESCOLAR DE LA CANÇÓ IMPROVISADA	105
7.2.1. <i>Un diagnòstic dins de la realitat educativa catalana</i>	
7.2.2. <i>Referents fora de Catalunya</i>	
8. DEL MARC TEÒRIC AL MARC APLICATIU	115
8.1. SÍNTESI DEL MARC TEÒRIC	115
8.2. PRIMERES CONCLUSIONS INFERIDES DEL MARC TEÒRIC	117
8.3. JUSTIFICACIÓ DEL MARC APLICATIU	119

MARC APLICATIU

9. PLANTEJAMENT I APLICACIÓ D'UNA PROPOSTA DIDÀCTICA AL CEIP SERRALAVELLA	125
9.1. SELECCIÓ DEL CENTRE I DEL GRUP-CLASSE	125
9.2. ORGANITZACIÓ DE L'EQUIP DOCENT I INVESTIGADOR	126
9.2.1. <i>Funcionament del grup</i>	
9.2.2. <i>Valoracions de l'equip investigador sobre la metodologia utilitzada</i>	
9.3. OBJECTIUS DIDÀCTICS	130
9.4. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS	131
9.4.1. <i>Estructuració de les sessions</i>	
9.4.2. <i>Etapas</i>	
9.4.3. <i>Principis pedagògics</i>	
9.4.4. <i>Aspectes destacats de l'aplicació de la proposta</i>	
9.5. RESULTATS DOCENTS I PRIMERES VALORACIONS	143
10. ANÀLISI DE L'EXPERIÈNCIA AL CEIP SERRALAVELLA	149
10.1. PRIMER NIVELL D'ANÀLISI	149
10.1.1. <i>Resultats generals</i>	
10.1.2. <i>Aspectes didàctico-musicals</i>	
10.1.3. <i>Aspectes de didàctica de la llengua</i>	
10.1.4. <i>Altres elements d'anàlisi, etnomusicològics i educatius</i>	
10.2. SEGON NIVELL D'ANÀLISI	166
10.2.1. <i>Justificació i característiques de l'anàlisi</i>	
10.2.2. <i>Participació com a solista</i>	
10.2.3. <i>L'estil de cantar</i>	
10.2.4. <i>La comunicació i expressió d'una idea</i>	
10.3. SÍNTESI DEL CAPÍTOL I CONCLUSIONS DE L'ETAPA	209
10.3.1. <i>La participació</i>	
10.3.2. <i>Les característiques i les possibilitats de la interpretació vocal a l'escola</i>	
10.3.3. <i>El factor comunicatiu</i>	
10.3.4. <i>Contrastació de les hipòtesis d'investigació</i>	

11. FASE EXTENSIVA: EXPERIMENTACIÓ EN 4 ESCOLES	217
11.1. EL GRUP DE TREBALL	217
11.1.1. <i>Creació del grup de treball interdisciplinari</i>	
11.1.2. <i>Organització i funcionament del grup de treball</i>	
11.1.3. <i>Valoració final per part del grup de treball</i>	
11.2. PROJECTE I RESULTATS A CADA ESCOLA	228
11.2.1. <i>L'experiència al CEIP Dr. Ferrer</i>	
11.2.2. <i>L'experiència al Col·legi Mare de Déu del Roser</i>	
11.2.3. <i>L'experiència a les dues escoles de Terrassa</i>	
11.3. SÍNTESI DEL CAPÍTOL I CONCLUSIONS DE LA FASE EXTENSIVA	271
11.3.1. <i>La participació</i>	
11.3.2. <i>La interpretació vocal</i>	
11.3.3. <i>La comunicació</i>	
11.3.4. <i>Conclusions de la fase extensiva</i>	

CONCLUSIONS

12. CONCLUSIONS FINALS	283
Coda	293

FONTS D'INFORMACIÓ

13. FONTS D'INFORMACIÓ	297
13.1 BIBLIOGRAFIA CITADA	297
13.1.1 <i>Llibres, capítols de llibre i articles</i>	
13.1.2 <i>Legislació</i>	
13.2 ALTRES DOCUMENTS CONSULTATS	306
13.2.1 <i>Diccionaris, cançoners i obres generals de consulta</i>	
13.2.2 <i>Discografia i videografia</i>	
13.2.3 <i>Monogràfics de revistes</i>	
13.2.4 <i>Articles a diaris i revistes de divulgació catalanes</i>	
13.2.5 <i>Recursos a la xarxa (webs, blogs i altres documents)</i>	

ANNEXOS

SUMARI DELS ANNEXOS	313
Guia per al visionat (annexos 9, 11 i 16)	315
Annex I	327
Annex II	330

En un món com el nostre, en aquest món de crueltat i explotació en què proliferen sense parar el cridaner i el mediocre per pur afany econòmic, és necessari comprendre per què un madrigal de Gesualdo o una Passió de Bach, una melodia per a sitar de l'Índia o una cançó de l'Àfrica, el Wozzeck de Berg o el War Requiem de Britten, un gamelan balinès o una òpera cantonesa, o una simfonia de Mozart, de Beethoven o de Mahler, poden ser profundament necessàries per a la supervivència humana, independentment del mèrit que puguin tenir com a exemples de creativitat i progrés tècnic. També és necessari explicar per què, en determinades circumstàncies, una 'simple' cançó 'popular' pot tenir més valor humà que una simfonia 'complexa'. (Blacking, 1994: 136)

El valor humà, social i educatiu de la música.

La necessitat de trobar aquell llenguatge sonor capaç d'expressar i de commoure't.

La força del fet musical en la construcció de la identitat personal i col·lectiva.

No van ser conceptes tan elevats els que em portaren a ser mestre de música.

No van ser reflexions tan profundes les que em conduïren a investigar sobre la cançó.

No van ser principis tan abstractes els que em llançaren a la recerca sobre les possibilitats de la cançó tradicional improvisada a l'escola primària.

Però sí que puc afirmar que la meva vivència musical em fa trobar sentit a l'educació musical.

Però sí que puc expressar que la meva estreta relació amb el cant des de petit m'ha conduït a valorar la necessitat i les possibilitats de la cançó.

Però sí que puc manifestar que la cançó tradicional va participar de la meva identificació amb la cultura catalana i amb uns determinats valors.

D'aquí neix l'esperit i les motivacions últimes que m'han empès a realitzar la recerca que presento. La tesi és un fruit, en definitiva, de la barreja d'utopies i d'emocions, de conviccions i de sentiments, d'il·lusions i de realitats viscudes i, molt sovint, compartides. Perquè, en darrer terme, penso que tot aquest treball és no-res si no ajuda a l'educació musical de Primària i, per extensió, a l'aprenentatge de ser i de créixer com a persona humana a través de la música.

Estructuració del treball

La tesi està estructurada en quatre parts. La primera part presenta el plantejament de la recerca. La segona part correspon al Marc Teòric i desemboca a la tercera part, el Marc Aplicatiu. Finalment, la quarta part clou el procés explicitant les conclusions extretes de tot el procés d'investigació realitzat.

De forma més concreta, la tesi s'ha subdividit en dotze capítols que busquen proporcionar respostes o plantejar noves qüestions en referència al què és i al que pot aportar la cançó improvisada¹ a l'escola primària catalana.

Després d'aquest primer capítol introductori, al Capítol 2 s'aborda com es situa la recerca dins de la Didàctica de la Música i es ressegueixen els antecedents personals i el marc problemàtic que van portar a estudiar el tema escollit. Tanca aquest capítol la concreció dels objectius i les hipòtesis de recerca.

El capítol següent està centrat en els aspectes de caire metodològic i s'hi expliciten els tres moments del procés que s'ha seguit: la fase pre-activa, la fase activa i la fase post-activa.

El Marc Teòric que es desenvolupa en els capítols següents està separat en dos grans blocs: l'estat de la qüestió en relació amb el context educatiu, i l'ús social i escolar de la cançó improvisada.

El Capítol 4 incideix en la realitat escolar en el moment actual des d'una doble perspectiva, la sociopolítica i la pedagògica. Al Capítol 5 es focalitza l'atenció en dos elements molt bàsics de l'àrea de llengua a l'escola: la llengua oral i la poesia. Per últim, aquest primer bloc conclou amb una mirada més aprofundida a la cançó, la seva didàctica i les problemàtiques a l'entorn del repertori tradicional.

L'altre bloc consta d'un sol capítol que reflexiona al voltant del què és i el que significa socialment la cançó improvisada per acabar aturant-se en les característiques, melodies i referents del gènere dins l'àmbit lingüístic del català. El capítol 7 es complementa amb un diagnòstic al voltant de la presència de la cançó improvisada a l'escola, a Catalunya i en contextos més o menys propers.

¹ Noteu que sempre s'utilitzarà el terme *cançó improvisada* en lloc de la denominació que encapçala la tesi, *cançó amb text improvisat*. La justificació, que s'explicitarà de forma àmplia al capítol 7, rau en el fet que el primer és el terme d'ús habitual. El terme *cançó amb text improvisat* correspon a una construcció gens usual, però més descriptiva motiu pel qual es va considerar més adequat pel títol de la tesi.

El Capítol 8 s'inicia amb una síntesi del Marc Teòric per aturar-se a continuació a explicitar unes conclusions parcials a partir dels plantejaments teòrics. Prenent aquestes conclusions de referència, el capítol finalitza amb una exposició estructurada i sintètica de la fonamentació teòrica amb què es recolza el Marc Aplicatiu que es presenta en els capítols següents.

El Marc Aplicatiu fixa l'atenció en les experiències portades a terme en diversos centres d'educació primària i en dues etapes realitzades durant dos cursos consecutius. Al Capítol 9 s'explica la proposta i l'aplicació didàctica efectuada dins d'un disseny d'investigació-acció col·laborativa. L'anàlisi d'aquesta experiència pilot queda plasmada al capítol 10. S'hi presenten primer els resultats i les corresponents interpretacions des d'una òptica àmplia; a continuació, s'hi descriu allò obtingut en augmentar el grau d'aprofundiment de l'anàlisi en relació amb tres elements nuclears: la participació com a solista, l'estil de cantar, i la comunicació i expressió d'una idea. El Capítol 10 es clou amb una síntesi dels resultats més remarcables i incorpora les conclusions parcials elaborades després de la primera etapa.

El Capítol 11 condensa la segona etapa de l'aplicació: quatre experiències escolars pilotades des d'un grup de treball. En aquest punt, es descriuen i s'argumenten la proposta treballada, la selecció del grup de treball, les valoracions i els resultats en relació amb l'experiència prèvia. De forma similar al capítol anterior, aquesta segona etapa es tanca amb una síntesi dels resultats i unes conclusions parcials.

Per últim, al Capítol 12 s'hi exposen les conclusions finals de la tesi en base a les hipòtesis plantejades inicialment. Complementen aquest capítol algunes reflexions de caràcter més metodològic, així com l'explicitació d'algunes limitacions que han condicionat la recerca. El capítol es clou amb la presentació de les vies de futur que es dibuixen.

Algunes particularitats del redactat

Existeixen un petit nombre d'aspectes a l'entorn del redactat de la tesi i que valoro pertinent posar de manifest.

En primer lloc, vull remarcar la qüestió del gènere, que afecta de forma especial a la part del Marc Aplicatiu. El criteri utilitzat ha estat el de no explicitar de forma sistemàtica la realitat dual de la població estudiada, que fonamentalment es cenyeix als col·lectius de mestres i d'alumnes. En aquest sentit, he recorregut per defecte al genèric masculí quan m'he referit a un conjunt de professors i professores (els mestres), o a un grup de nens i nenes (els alumnes). L'excepció la constitueix el vocable 'nens' que ha estat reservat, de forma expressa, per als moments en què pretenia incidir en les diferències segons la variable gènere.

En segon lloc, i també en relació a l'ús de genèrics, vull especificar la terminologia al voltant de la cançó improvisada. *Corrandes* i *garrotins* s'han usat en molts moments, però molt concretament en relatar les aplicacions portades a terme, com a sinònims de *cançons improvisades*, a semblança de l'ús que a les Illes Balears fan del mot *glosa*. Igualment, *corrandidista* és l'opció més utilitzada per denominar aquell qui canta qualsevol tipologia de cançó improvisada (i no específicament *corrandes*), equivalent al que poden fer de *glosador* a Mallorca, de *bertsolari* al País Basc o de *repentista* o *payador* en diversos llocs del continent americà².

Per últim, es fa necessari posar de relleu que, tot i que la tesi s'exposa en plural majestàtic, en certs punts es va descartar el subjecte plural, atenent –en la part de l'aplicació feta com a investigador-actor– a la doble naturalesa de qui escriu (protagonista docent i narrador). En conseqüència, en alguns passatges he optat per la primera persona del singular amb la voluntat de clarificar si qui parla és el grup col·laboratiu de forma conjunta o únicament jo com a investigador.

² En llengua catalana no ha existit fins a l'actualitat la necessitat de disposar d'un terme genèric que denomini tots els gèneres de cançó improvisada i, a la vegada, els solistes que la protagonitzen. Davant d'aquesta necessitat, cada dia més evident, caldrà optar per una denominació estandarditzada, que probablement haurà de ser *glosa* i *glosador*, ja que és la que etimològicament correspon amb més exactitud a l'activitat.

2.1. Aspectes preliminars

2.1.1. Camp i objecte d'estudi

La recerca que presentem se situa dins de l'àmbit de la investigació en Didàctica de la Música i, de forma més general, dins de l'àmbit de l'Educació. Dins d'aquest camp, l'enfocament que hem triat es nodreix de conceptualitzacions i d'aportacions pròpies de l'antropologia i, més concretament, de l'etnomusicologia. En aquest sentit, diversos autors han subratllat la interessant relació entre Etnomusicologia i Didàctica de la Música.

Las posibilidades que la etnomusicología contempla en sus estudios e investigaciones pueden proporcionar un campo inmenso de recursos a quienes tienen que hacer de la música un medio formativo. (Crivillé, 2000: 11)

Concretament, des del punt de vista de la didàctica musical, l'etnomusicologia ha realitzat aportacions en tres direccions:

- a) augmentant el coneixement de les diverses realitats de la música i de la transmissió musical, i ampliant les perspectives d'anàlisi a través dels treballs etnogràfics (Blacking, 1994; Vallejo, 1997; Laborde, 1998)
- b) adoptant –i adaptant– els instruments propis de l'etnomusicologia i de l'antropologia en les investigacions en didàctica de la música (Bresler, 2006)
- c) utilitzant els resultats de la investigació etnomusicològica com a materials per educar musicalment (Green, 2006; Subirats, 2007).

No és necessari remarcar aquí la importància que la investigació científica es fonamenti en aportacions provinents de diferents camps i diferents perspectives, però sí que considerem pertinent subratllar les enormes possibilitats que l'etnomusicologia –i per extensió l'antropologia– pot aportar a la recerca educativa.

Al mateix temps, no podem evitar manifestar que si bé la Didàctica de la Música és un àmbit amb pocs anys de recorregut científic –en l'accepció actual del terme–, al nostre país, no podem obviar l'enorme qualitat de moltes aportacions teòriques, innovacions educatives i formacions específiques que s'han portat a terme. Sense els referents de

diversos pedagogs musicals (Joan Llongueres, Ireneu Segarra, Joaquim Maideu) i d'altres institucions amb finalitats semblants (Escola de Pedagogia Musical, Escola de mestres de Sant Cugat) seria difícil portar a terme molts dels projectes innovadors i les investigacions didàctico-musicals que es desenvolupen actualment³.

Dins del camp de la Didàctica de la Música, la nostra línia d'investigació està centrada específicament en la cançó a l'escola primària i, més concretament, en la presència, ús i importància del repertori tradicional en el context educatiu –i en definitiva social– actual.

2.1.2. Recerca i interessos previs

Aquesta línia d'investigació en primer lloc és deutora de la pràctica reflexiva feta durant els deu anys d'experiència com a mestre de música de primària. Aquesta experiència en el camp on s'han acabat centrant les investigacions cal considerar-la clau per comprendre l'interès en realitzar recerca aplicada i en investigar a partir de les inquietuds i de les aportacions dels docents. En definitiva, aquesta trajectòria professional és una de les causes que explica que hagi optat per treballar en favor de l'acostament entre universitat i escola, entre investigació i pràctica educativa (Casals, Ayats, Vilar, 2008).

A aquesta experiència professional a l'escola primària cal sumar-hi una formació i unes vivències associades que han acabat definint l'orientació de la recerca: la relació amb el cant coral, els estudis musicals, la trajectòria i la formació en el món del lleure, els estudis d'Antropologia Social i Cultural i un curs sobre el cantar tradicional. La cruïlla de tots aquests àmbits la vaig trobar a l'espai que hi ha entre l'educació, la música i l'antropologia.

Finalment, el treball de recerca dins dels estudis de doctorat en Antropologia Social i Cultural i l'experiència com a professor del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la UAB m'han portat a fer aquest plantejament de tesi. Destaco especialment el treball de recerca –al voltant de cançó tradicional i etnicitat a l'escola (Casals, 2004)– com a inici clar de la línia d'investigació escollida i punt de partida per alguns dels plantejaments del meu marc teòric entre els que vull destacar:

³ En aquest moment he optat per citar únicament alguns dels referents més significatius en el camp específic de la Didàctica de la Música. Amb tot, és evident que també som deutors de grans aportacions fetes des de camps directament relacionats com la Música i la Musicologia o la Pedagogia.

- La infantilització de la cançó tradicional.
- La politització de la cançó tradicional a l'escola.
- La presència de només una part del Cançoner tradicional i a més a més amb símptomes de perdre variabilitat (estandardització).
- La inèrcia en el contingut i la forma d'utilització de la cançó tradicional dins de la música a Primària.

2.1.3. Marc problemàtic

Dins de la línia de recerca exposada, hem detectat diverses problemàtiques que, de més general a més concret, afecten a tres categories:

- El sistema escolar a Catalunya (macro-problemàtiques o problemàtiques estructurals).
- La cançó a l'escola (problemàtiques generals)
- La relació cançó tradicional - escola (problemàtiques específiques)

De les problemàtiques estructurals a les problemàtiques generals

El sistema educatiu conseqüència de la LOGSE ha generat, a l'etapa primària, una separació –de vegades viscuda fins i tot com a confrontació– entre especialistes i tutors. No obstant la controvèrsia generada arrel de la implantació general d'especialistes d'algunes àrees a Primària, aquestes dues figures en realitat també aporten una doble perspectiva sobre l'escola i sobre l'acció educativa. Mentre que el tutor representa la referència per a un grup-classe concret al qual incideix a través de diferents matèries que hi imparteix, l'especialista s'erigeix com a referent inter-nivells de la seva matèria. Això acostuma a implicar que aquests mestres acabin tenint visions molt diferents de la mateixa realitat escolar: el tutor té una visió horitzontal (focalitzada en un grup-classe) i limitada en el temps (un any, habitualment), mentre que els especialistes poden tenir una perspectiva més vertical que els porta a poder conèixer menys profundament els alumnes dins d'un curs, malgrat que, per altra banda, els és possible poder valorar millor llur evolució al llarg dels cursos (Figura 1).

Figura 1: Comparació entre la figura de l'especialista i el tutor



Lligat amb aquest primer aspecte, ens trobem amb la compartimentació de l'ensenyament en matèries i mestres diferents. A diferència d'altres moments històrics, a partir de la LOGSE l'escola prioritza un currículum dividit en matèries diverses de les quals algunes –música, educació física, anglès– són impartides per mestres especialistes en fer-se evident les competències professionals específiques que es requereixen i la impossibilitat de garantir-les en una formació de mestre generalista.

Al costat de l'aparició de les especialitats, es prioritza l'atenció a la diversitat a través de grups flexibles i de la participació del mestre d'educació especial. Cal sumar-hi també les dificultats per fer quadrar la plantilla amb els horaris, és a dir, les capacitats i títols dels docents amb les matèries i els grups. El resultat és la debilitació del perfil de tutor que es tenia concebut anteriorment, ja que disminueix significativament la seva docència en el grup-classe. Una primera conseqüència és l'enorme dificultat per exercir de centre neuràlgic que interrelaciona els diversos *inputs* que rep l'alumne. En definitiva, cal preguntar-se com es pot donar sentit a uns ensenyaments que poden arribar al nen fragmentats en els discursos de cinc, set o vuit professionals. Precisament aquest qüestionament és el que ha provocat la deriva dels últims anys cap al treball per projectes i l'estructuració del currículum en base a unes competències transversals (punt 4.2).

Finalment, en aquesta anàlisi estructural, cal remarcar la creació de l'especialista de música. Superada l'alegria que la reglamentació de la LOGSE va suposar –després d'anys de reclamar l'espai de la música a l'escola, es plasmava la importància i

l'especificitat en una llei– la perspectiva dels anys ha portat a anàlisis complementàries. Davant de la lògica millora en la capacitació dels mestres especialistes i, en definitiva, de la dignificació de la música a l'escola, sembla una realitat que la música –i molt especialment la cançó– han patit un procés de concentració cap a l'aula de música (Figura 2). En altres paraules, les lògiques estructurals del sistema educatiu en un context social com el de Catalunya han portat a molts mestres generalistes a *dimitir* del seu esforç en favor de l'experiència musical, o a no veure necessari l'ús i la presència de la música en les matèries que imparteixen (medi natural i social, llengua, matemàtiques, etc.). Creiem que es pot resumir en una menysvaloració en un nombre elevat de centres de la capacitat de la música com a eina educativa més enllà dels continguts propis de la música com a matèria. Paral·lelament, l'abandonament d'aquests espais en d'altres matèries ha coincidit amb la pèrdua d'altres espais socials i escolars on el cantar tenia un sentit: excursions i convivències, al pati, a casa, pel carrer,... Dit això, també cal constatar que també han continuat existint escoles on s'ha vetllat per la música en totes les seves vessants i que forma part de les preocupacions d'una part significativa del col·lectiu de mestres de música actual.

Figura 2: La figura de l'especialista de música en relació a la música a l'escola



És en aquest context que podem entendre la reflexió de González al voltant de la tensió entre la música com a disciplina i la música com a activitat educadora i social:

El problema sembla trobar-se en el fet que a Occident se li dóna massa importància a l'ensenyament formal de la música, tant a les escoles com als conservatoris. L'educació general perd així aquesta efectivitat que tindria l'element musical si no li poséssim tantes traves, bàsicament deixant en mans de 'professionals' l'ús de la música 'cultura' i limitant a una hora de classe a la setmana l'educació musical a l'escola, quan més que una educació 'en' música, s'hauria de convertir en una educació 'amb' música. (2008: 173)

Nosaltres compartim la preocupació d'aquest plantejament, però no subscriuim totalment aquesta postura i tot el que comporta: som partidaris que existeixi una educació *amb* música i que s'entengui la música a l'escola més enllà de la música formal, però en una societat i un context com el nostre no podem prescindir de la presència de professionals de la música si pretenem una educació global de qualitat. Deixar l'educació musical en mans de mestres amb poca o gens de preparació específica seria el preludi del 'tot s'hi val' i del reconeixement definitiu per a aquells que defensen que la música és una matèria secundària i prescindible.

De les problemàtiques generals a les problemàtiques específiques

L'última idea del punt anterior es pot mirar des d'una altra perspectiva: la de l'espai i les finalitats de la cançó a l'escola.

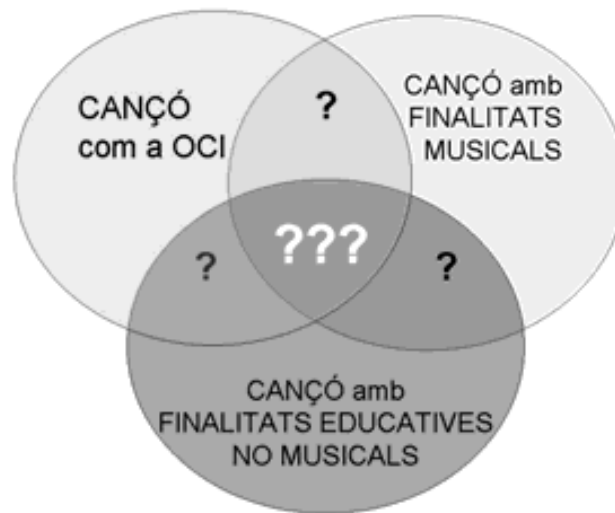
Si mirem els espais escolars on podem sentir cantar, en podem trobar tres: l'aula de música, les altres aules, els espais fora-aula (pati, passadissos, etc.) i els espais fora-escola (sortides o festes a l'exterior del recinte escolar). De forma molt simple, podríem equiparar aquests tres espais amb les finalitats que desenvolupa la cançó: (Taula 1).

Taula 1: Relació entre espais escolars i finalitats

ESPAIS	FINALITATS
Aula de música	a) Gaudir i millorar el cant
	b) Utilitzar la cançó com a eina per a aprendre aspectes musicals més enllà del cant
Resta d'aules	c) Utilitzar la cançó com a eina per a aprendre aspectes no musicals
Espais fora-aules i fora-escola	d) Fer especial un acte, una celebració, una festa, etc.
	e) Divertir-se, passar-s'ho bé, donar significat al temps d'oci
	f) Cap finalitat concreta (aquella cançó que surt sense pensar)

De la Taula 1 en podem extreure tres dimensions de la cançó: la que té finalitats musicals (*fer música* i aprendre música), la que té finalitats educatives no estrictament musicals i la que té per finalitat formar part de l'oci. D'aquestes tres (Figura 3), l'experiència i les dades de què disposem ens indiquen que predomina molt clarament la primera i que en canvi existeixen poques vivències en relació a les altres dues opcions (com a oci i com a eina per a altres matèries)⁴. Finalment cal preguntar-se què es fa en favor dels punts d'encontre d'aquests diversos repertoris i quin valor educatiu poden tenir aquests punts. Sembla clar que en la mesura que s'incentivin els espais desfavorits i es treballi més sobre repertori de l'espai en comú, la significació i la valoració de l'aprendre i del cantar cançons es veurà incrementat substancialment.

Figura 3: Interrelació entre tres tipologies de la cançó escolar segons la seva finalitat



Dins d'aquest plantejament, és interessant fixar-se en les cançons utilitzades a les festes ja que formen part del plantejament educatiu escolar, però al mateix temps tenen una relació clara amb el temps d'oci. Una part important del repertori de cançons presents a les festes escolars són de pretext tradicional i relacionades amb el curs de l'any: cançons per la Castanyada, nadales, cançons de Carnestoltes, etc. Però al costat d'aquestes cançons que simbolitzen la tradició, el repetir el cicle de l'any, potser seria necessari incorporar elements que connectin directament amb el present.

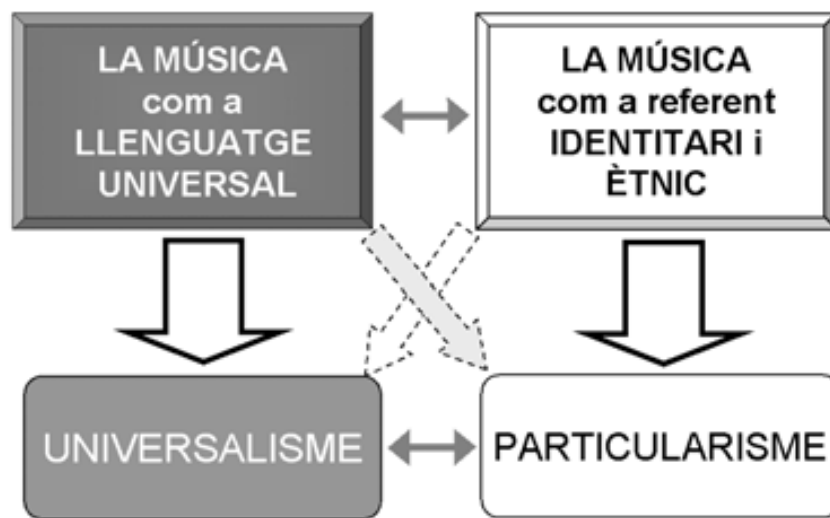
Un exemple. La repetició de *Marrameu torra castanyes* ajuda als nens a situar-se de nou en el moment del curs, toca la *tecla* de la memòria, d'allò que els nens ja han viscut, coneixen i se senten segurs. Però també és veritat que seria interessant equilibrar

⁴ Cal matisar que les classes d'aprenentatge de l'anglès apareixen com una gran excepció en aquest sentit. Però precisament aquest aspecte obliga a preguntar-se per què les classes de la llengua pròpia no fan servir sistemàticament aquest recurs tan bàsic en els materials de Didàctica de la llengua estrangera.

aquest passat –allò viscut i aquestes necessàries arrels culturals– amb una vivència de present, que remarqui el caràcter singular de la Castanyada d’una determinada escola en un any concret. Una vivència en què la cançó podria tenir algun paper.

Per últim, tancarem l’exposició de la problemàtica posant de manifest una paradoxa pel que fa a la cançó –i la música– a l’escola (Figura 4): és un símbol imprescindible de les identitats nacionals –és a dir, diferencia– i al mateix temps es constata com a eina molt útil per a la integració cultural.

Figura 4: Paradoxes de la música en termes de diferenciació i d’integració



2.2. Preguntes de recerca

Tot aquest marc problemàtic va desembocar en unes preguntes que són les generadores de la recerca que exposem:

- a) Té sentit, en el moment actual, cantar la denominada *cançó tradicional* a l’escola?
- b) Es pot ampliar, a l’escola, el que entenem com a *cançó tradicional* amb noves tipologies?
- c) Existeixen repertoris de cançó tradicional que aportin altres enfocaments pedagògics dels que està aportant actualment aquest tipus de cançó?
 - a. A nivell d’educació interdisciplinària
 - b. A nivell de funcionalitat i significació de la cançó a l’escola

- d) Existeix algun tipus de cançó tradicional que pugui trencar les falses associacions cançó tradicional *versus* cançó infantil i cançó tradicional *versus* cançó històricoètnica?
- e) Si existeix, és viable integrar aquest tipus de cançons a l'escola catalana actual? Sota quins condicionants?
 - Tèoricament (a nivell de currículum)
 - Empíricament (a nivell de recursos, organització, contextos educatius,...)

2.3. Objectius i hipòtesis

A partir d'aquestes preguntes i d'una primera aproximació a la realitat de la cançó tradicional present a Catalunya i a l'escola, es va creure que la resposta a les preguntes a) i b) podia ser afirmativa i que l'anomenada *cançó improvisada* podia erigir-se com una resposta a les preguntes c) i d). En conseqüència, la pregunta e) va esdevenir la generadora de la recerca, a partir de la qual es van marcar els següents objectius i hipòtesis.

2.3.1. Objectius

- A. Analitzar les **característiques etnomusicològiques** de la cançó improvisada en el context de Catalunya, però també en relació amb la realitat de les altres àrees de la llengua catalana.
- B. Diagnosticar la **presència i l'ús** de la cançó improvisada en els centres escolars de Catalunya.
- C. Estudiar les **possibilitats** i les **conseqüències** de la introducció de la cançó improvisada a l'escola primària catalana a partir de les **necessitats** detectades en el sistema educatiu.
- D. **Dissenyar** una **proposta didàctica** per a l'escola primària.
- E. **Experimentar** la proposta didàctica dissenyada.
- F. **Avaluar** l'experimentació de la proposta didàctica en funció del marc problemàtic de sortida.

2.3.2. Hipòtesis

- I. La cançó improvisada mostra unes **característiques específiques** que la diferencien d'altres repertoris tradicionals, a nivell de configuració formal, de funcionalitat i de context en què es canta.

Creiem que aquest tipus de repertori modifica alguns paràmetres habituals de la cançó tradicional bàsicament per la inexistència de text fixat. Aquesta característica essencial li confereix actualitat, flexibilitat en molts aspectes (per exemple, adequació a rítmica a diferents lletres, variabilitat temàtica) i una adaptabilitat a molts contextos diferents. Per altra banda, la necessitat de solista pot obligar a configurar una posada en escena molt determinada.

- II. La cançó improvisada és un **repertori inèdit** als centres escolars de primària de Catalunya.

Aquest repertori no existeix a les escoles de primària catalanes, ja sigui per desconeixement, ja sigui per manca de valoració. La no existència l'entendem com l'absència d'ús d'aquest repertori en el format de cançó per a improvisar el text. En definitiva, i per posar uns exemples, no comptabilitzarem com a activitat de cançó improvisada la interpretació de corrandes amb text fixat o la creació escrita de lletres sobre una melodia coneguda.

- III. La cançó tradicional improvisada és un gènere que per les seves característiques obliga a treballar aspectes bàsics de **la interpretació vocal més enllà de la precisió melòdico-rítmica**.

Sembla evident que aquest repertori prioritza la part textual. En conseqüència la vocalització, la projecció de la veu o la intensitat sonora esdevindran elements a incidir-hi indefectiblement.

- IV. Treballar la cançó tradicional improvisada a l'escola requereix un **plantejament integrat de música, llengua i relacions socials**.

Per la importància del text apareix com a necessària la implicació de l'àrea de llengua. La música, pel treball de cant que hi ha, també assumirà una part del treball. Per altra banda, la inexistència de temàtica o lletra prèvia, indueix a considerar la possibilitat de

vincular-ho a altres àrees, però sense ser imprescindible. Finalment, la necessitat de dialogar diversos solistes en base a la crítica social i personal pot requerir el treball directament relacionat amb la interacció personal.

- V. La cançó tradicional improvisada és un gènere que afavoreix **l'activitat de cantar a l'escola** i que modifica la concepció que es té de la **cançó tradicional**.

El cantar a l'escola es veurà afavorit per quatre motius: ampliació dels espais escolars on es canta (introduint-se en àmbits de lleure o d'educació no musical), lletres significatives per als alumnes (ja que les elaboren ells sobre el que a ells interessa), funcionalitat de la cançó (és una cançó creada amb un objectiu concret, si no hi ha motiu no es crea/canta la cançó), treball d'altres estils i altres actituds en el cantar.

Al mateix temps, algunes pre-concepcions sobre la cançó tradicional (infantilització, relació amb el passat) es podran canviar, ja que aquest repertori es canta en ambients adults i les lletres es creen en el moment present.

3.1. Enfocament metodològic

La investigació que es presenta en aquesta tesi doctoral es basa en una aproximació multidisciplinària i pot incloure's dins del paradigma sociocrític. D'acord amb aquest paradigma, hi predominen les anomenades metodologies qualitatives sense renunciar a utilitzar les metodologies que es presenten com a quantitatives en certs moments de l'anàlisi. Pel que fa a la clàssica dualitat quantitativa-qualitativa, que en certa manera respon a la també clàssica oposició entre les humanitats i les ciències naturals o ciències "dures" (Keeves, 1988), em limito a subscriure el que expressa Pérez Serrano (2000: 24) quan diu que "la distinción entre cualitativo y cuantitativo peca de inexacta y artificial". Més endavant, la mateixa autora, parlant d'Educació Social, també afirma que "se considera un error la perspectiva que promueve la incompatibilidad entre los distintos métodos, pues la riqueza viene promovida por la complementariedad" (Pérez Serrano, 2000: 26). En definitiva, la nostra posició coincideix amb la tendència en la investigació educativa actual en què "está ampliamente admitida la actitud integradora y la posibilidad de diseñar trabajos de investigación multimetódicos, que tratan de estudiar realidades complejas" (Ibarretxe, 2006: 28).

En relació als mètodes utilitzats, es van seleccionar els que permetien, al nostre entendre, realitzar el procés que acabem d'explicar. Un cop elaborat un marc teòric explicatiu, en desenvolupem una aplicació a la realitat per tal de validar o invalidar els plantejaments teòrics de partida. Posteriorment contrastarem les conclusions resultants d'aquesta aplicació amb el marc teòric inicial donant lloc a una teoria – modificada, amb certs aspectes falsejats o més validats– que busca explicar millor la realitat.

Concretant una mica més, la investigació que es va dur a terme va tenir sobretot en consideració els mètodes i tècniques utilitzats en l'àmbit antropològic i l'àmbit educatiu. Sense voluntat d'atribuir paternitats ni de traçar línies de separació –per sort, la permeabilitat entre disciplines existeix!– esmentem la importància dels referents antropològics en tot el disseny del treball de camp, en les tècniques de recollida i en el processament de les dades (Díaz, 2000). Alhora, es van postular també com a centrals

els plantejaments metodològics aplicats a l'educació (Cohen i Manion, 1990; Arnal, Del Rincón, Latorre, 1992; Pérez Serrano, 2000; Latorre, 2003) i específicament a l'educació musical (Miller, 1996; Lowe, 2001; Díaz, 2006).

Per acabar aquesta exposició general, reiterem el nostre interès envers les aportacions que incideixen en el transvasament des de la investigació etnomusicològica cap a l'educació musical tal i com hem esmentat al punt 2.1. Tot i ser encara escasses les aportacions en aquesta línia en l'àmbit català, i en general a tota Europa, sí que marquen un camí el qual, amb aquesta tesi, intentem fer progressar.

3.2. Una investigació aplicada i multidisciplinària

La investigació es va plantejar des d'un inici com una recerca aplicada, com un contrast entre l'abstracció i l'observació directa, com un diàleg entre cognició i empirisme.

Per portar-la a terme es va plantejar l'elaboració d'un marc teòric de partida, a partir del qual es va dissenyar una proposta didàctica que s'havia de portar a la pràctica i posteriorment analitzar per treure'n unes conclusions. En aquest sentit, en parlar de les fases de la investigació (punt 3.3) distingirem entre la fase pre-activa, la fase activa i la fase post-activa. Aquesta distinció recalca la importància de l'aplicació a la realitat dels supòsits teòrics com a metodologia per fer avançar el coneixement en una àrea com és la Didàctica de la Música. Una afirmació que fem des de la posició d'investigadors que, més enllà dels èxits o fracassos aconseguits en la docència investigada, ens preocupa l'avanç del coneixement, de la teoria, dins del paradigma científic establert.

Més enllà d'això cal considerar que aquesta investigació es pot emmarcar en el triangle *investigació-formació-innovació*:

- *Investigació* com a motor de tot el procés i que queda reflectit en aquesta tesi doctoral.
- *Formació* perquè el propi disseny necessitava contemplar la transmissió i la reflexió de diversos mestres al voltant d'uns recursos i d'uns plantejaments pedagògics.
- *Innovació* en el sentit que es buscava provocar canvis en alguns plantejaments escolars: en el repertori de cançó, el seu treball, la seva inclusió a l'escola i la relació entre les diverses assignatures, entre d'altres.

Per altra banda, i tal com afirmàvem en iniciar el capítol, considerem bàsic situar aquest treball dins d'un enfocament multidisciplinar. Una mirada necessària perquè la realitat és polièdrica i es fa necessari aproximar-se conjuntament des de diversos àmbits; només d'aquesta forma assolirem una comprensió holística dels fenòmens estudiats.

3.3. Fases i tècniques de la investigació

En aquest punt presentem les fases que conformen la investigació, tot concretant per una banda la relació de cada una amb els objectius marcats i per altra banda a través de quines tècniques d'investigació s'ha portat a terme. Com ja hem avançat en el punt precedent, les fases establertes són tres: la pre-activa, l'activa i la post-activa.

Pel que fa als objectius (apartat 2.3.1), la Taula 2 ens mostra quins han estat els que han marcat cada una de les fases que a continuació explicarem.

Taula 2: Relació dels objectius amb les fases de la investigació⁵

OBJECTIUS	FASES		
	<i>Pre-activa</i>	<i>Activa</i>	<i>Post-activa</i>
Anалitzar les característiques etnomusicològiques de la cançó improvisada en el context de Catalunya, però també en relació amb la realitat de les altres àrees de la llengua catalana			
Diagnosticar la presència i l'ús de la cançó improvisada en els centres escolars de Catalunya			
Estudiar les possibilitats i les conseqüències de la introducció de la cançó improvisada a l'escola primària catalana a partir de les necessitats detectades en el sistema educatiu			
Dissenyar una proposta didàctica per a l'escola primària			
Experimentar la proposta didàctica dissenyada			
Avaluar l'experimentació de la proposta didàctica en funció del marc problemàtic de sortida			

⁵ A la taula queda ombrejat tan sols la fase o fases en què cada objectiu era prioritari, però no exclusiu. Així, per exemple, l'objectiu de diagnosticar la presència i ús de la cançó improvisada (objectiu B) s'ha seguit portant a terme durant la segona i tercer fases, però a un nivell molt secundari.

3.3.1. Fase pre-activa

La primera fase va partir d'establir què s'entén sota la denominació 'cançó improvisada', i quines característiques i quin ús té en el context català. Paral·lelament es va indagar quines experiències prèvies existien i quin interès podia tenir en el context escolar de Catalunya, especialment en relació a l'educació musical a Primària. A partir d'aquestes dades es van contemplar les possibilitats de treballar al voltant de la cançó improvisada a l'escola Primària (Figura 5).

Figura 5: Esquema de la recerca durant la fase pre-activa



En tot aquest procés, s'utilitzaren tres tècniques: la revisió de les fonts d'informació existents (llibres, articles, pàgines web), les entrevistes no formals amb informants clau (*corrandistes*, mestres de música i de llengua, investigadors) i l'observació del propi investigador en el camp (cantades i tallers de cant improvisat).

3.3.2. Fase activa

La segona fase es va dividir en dues etapes tal i com es sintetitza a la Figura 6.

- Una experiència en un centre pilot a través d'una investigació-acció col·laborativa entre l'investigador, una mestra de música i una mestra de llengua. La forma de portar-ho a terme va partir del principi “treballar amb, no treballar sobre” de Lieberman (1986) i de les experiències d'autores com Lowe (1998) i Miller (1996). Cenyint-nos al marc que proposen Desgagné (1997) i Lowe (2001), vam contemplar tres moments: fase cosituacional, fase cooperacional i fase de coproducció⁶. En tot el procés es va treballar de forma col·laborativa entre els tres integrants de l'equip investigador-docent, des del disseny fins al seguiment i l'anàlisi, essent l'investigador qui realitzava la funció docent i els mestres qui portaven a terme l'observació (Casals, Vilar, Ayats, 2008). En relació a la recollida de dades i a l'anàlisi durant l'aplicació es va dissenyar tal com mostra la Figura 7.
- La segona part o fase extensiva es va contemplar com un contrast dels resultats obtinguts al final de la prova pilot. A través d'un grup de treball format per un mestre de música i un de llengua de cadascuna de les quatre escoles implicades, es van recollir les experiències als centres respectius. El grup, conduït per l'investigador, va funcionar com un grup de discussió de diferents aspectes de l'aplicació didàctica i dels resultats obtinguts en el projecte de cançó improvisada desenvolupat a cada escola. De forma complementària, es van recollir diversos materials aportats pels propis integrants del grup i es realitzà observació en el camp per part de l'investigador en les sessions finals del projecte (capítol 11).

3.3.3. Fase post-activa

L'última fase va consistir en extreure conclusions a partir de l'anàlisi de les aplicacions realitzades durant la fase precedent i en relació a les hipòtesis de treball establertes prèviament (fase pre-activa). En aquest tram final es va comptar amb col·laboracions puntuals d'experts per tal d'assessorar aspectes concrets en què s'incidí (forma de cantar, avaluació de la llengua oral). Igualment, es compararen les conclusions amb les referències teòriques i les experiències prèvies recollides durant la primera fase.

⁶ Al capítol 9 aprofundirem en la manera com tota aquesta etapa es va portar a terme, també des del punt de vista metodològic.

Figura 6: Esquema del disseny de la fase activa

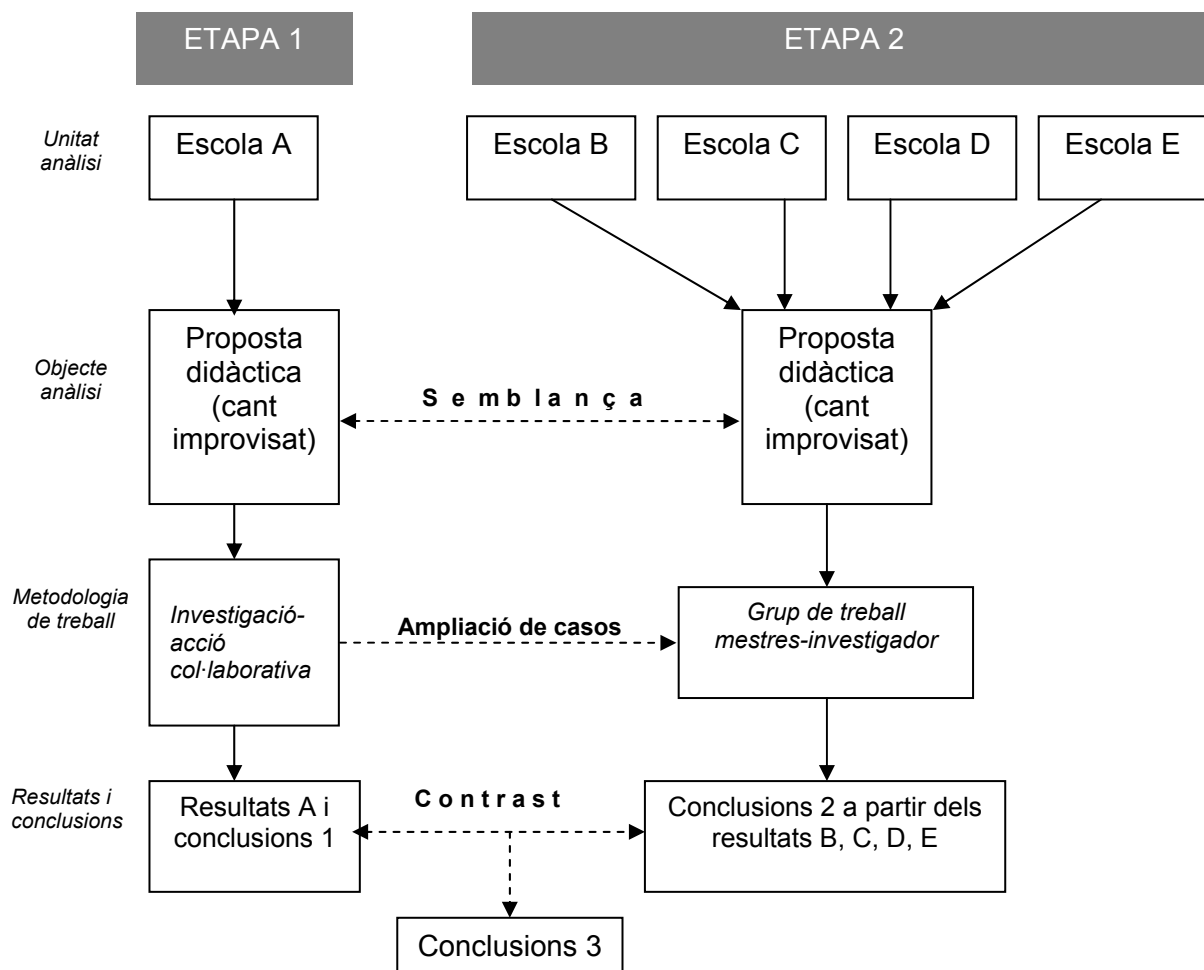
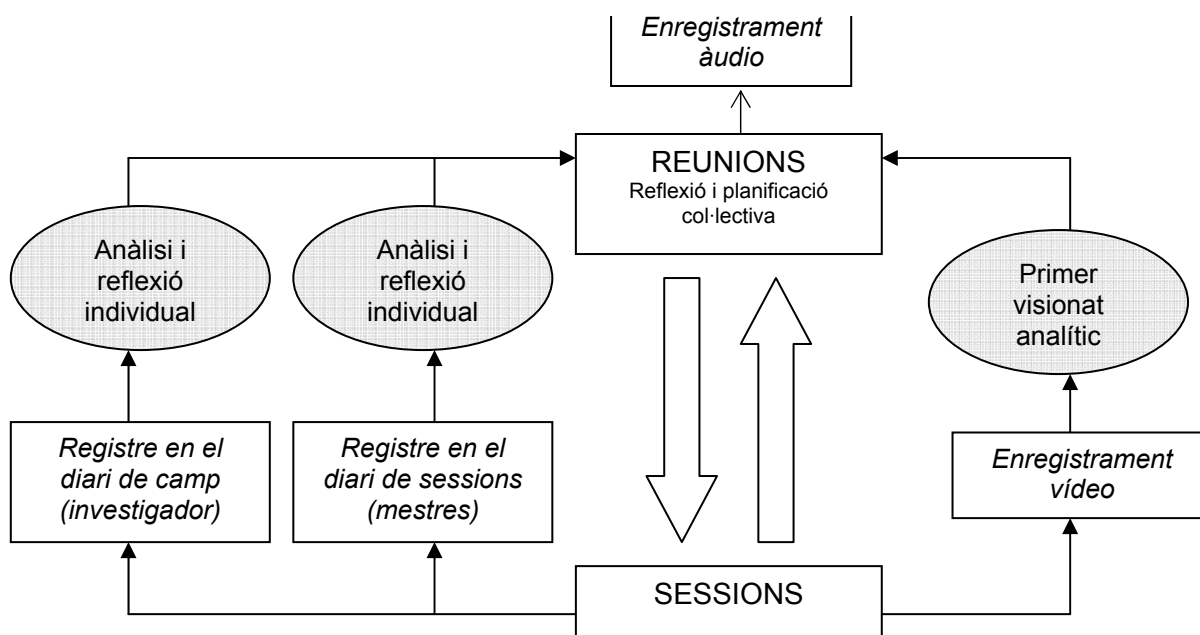


Figura 7: Procediments per a la recollida i l'anàlisi de dades en la fase cooperacional



MARC TEÒRIC

L'ESCOLA PRIMÀRIA A CATALUNYA: DE LA LOGSE A LA LOE⁷

En aquest primer capítol del Marc Teòric situarem el context educatiu que s'ha anat configurant des de l'aplicació de la LOGSE fins arribar a la LOE. La seva justificació es fonamenta en dues raons: el convenciment que l'estat actual de l'educació no es pot comprendre sense una visió en perspectiva i la constatació que la part aplicada d'aquesta tesi doctoral parteix de la LOGSE (curs 2006-07) i acaba durant el primer curs d'aplicació de la LOE a Catalunya (curs 2007-08). Dibuixarem aquest context educatiu de forma molt sintètica i des de dues perspectives: la legislativa i sociocultural, i la pedagògica i d'organització escolar.

4.1. Realitat sociocultural i canvis legislatius

A nivell legislatiu, des de la creació de l'educació primària per part de la LOGSE (1990) fins al moment present, hi ha hagut diverses lleis orgàniques –amb els decrets corresponents per part de la Generalitat de Catalunya com a administració amb competències en educació– que han afectat en major o menor mesura la seva organització i funció:

- Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, la **LOGSE** (Ley Orgánica General del Sistema Educativo). El Decret 95/1992, de 28 d'abril, de la Generalitat de Catalunya n'estableix l'ordenació curricular per a l'educació primària a Catalunya.
- Cinc anys més tard, s'aprova la Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, la **LOPEG** (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes) que complementa la llei precedent.
- Just acabada la plena implementació de la LOGSE, el 2002, s'aprova la llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, la **LOCE** (Ley Orgánica de Calidad de la Educación)⁸.

⁷ Al llarg del capítol, en parlar de la LOGSE o la LOE –i si no especifiquem el contrari– ens referirem a l'aplicació que se n'ha fet a Catalunya a través dels corresponents Decrets de la Generalitat, en virtut de les competències que té transferides.

- La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, la **LOE** (Ley Orgánica de Educación) deroga la LOCE i la LOGSE. El decret de la Generalitat 142/2007, de 26 de juny, estableix l'aplicació al sistema educatiu català d'aquesta nova llei.

A més a més, a nivell estrictament de Catalunya, hem de mencionar per una banda el **Pacte Nacional d'Educació** (sens valor legislatiu) –consensuat el 2006– i per l'altra el Projecte de **Llei d'Educació de Catalunya** (LEC) –que està previst que s'aprovi al Parlament de forma imminent (juny de 2009).

En aquest punt cal plantejar-se a què responen tantes accions d'envergadura respecte l'Educació en poc més de quinze anys. Els propis redactats de les lleis (vegeu-ne extractes a l'Annex 1) ens aporten algunes pistes i ens permeten afirmar que:

1. Estem en un moment de canvis legislatius amb dues lleis de gran transcendència: la LOE i la LEC.
2. L'educació està a l'epicentre del debat social i polític.
3. Els canvis socials (societat del coneixement, noves tecnologies, immigració, noves desigualtats), els canvis en el model econòmic, les dinàmiques dels països de referència i els informes europeus o internacionals constitueixen la justificació de la situació descrita en els dos punts anteriors.
4. A nivell català també s'hi inclouen raons culturals: formar una ciutadania arrelada a la cultura catalana i identificada amb la llengua que li és pròpia.

Respecte a aquest últim punt, convé assenyalar que darrera dels diversos canvis legislatius s'hi amaga alguna cosa més que unes causes socials, econòmiques o educatives. Si no, costaria d'entendre que una llei orgànica com la LOCE pràcticament ni s'apliqués o que hi hagi decrets des del govern espanyol (Real Decreto 1513/2006) i el govern català (Decret 142/2007) enfrontats sobre la dedicació horària del castellà a l'escola primària, amb recursos al Tribunal Superior de Justícia de Catalunya i tot. **La política, les ideologies dominants i les etnicitats juguen un paper força decisiu** en les línies mestres de cada regulació legislativa dins del món educatiu⁹.

També cal precisar que la major part dels plantejaments i les justificacions de la LOCE i la LOE per elaborar una nova llei són coincidents. Fins i tot les finalitats, encapçalades pel lema de donar més qualitat a l'educació, busquen un punt molt

⁸ Cal matisar que de la LOCE pràcticament no s'aplicà res ja que amb el canvi de color polític al Govern espanyol (març del 2004), es promulgà un Reial Decret que n'ajornà el calendari fins a la reforma educativa de la LOE (2006).

⁹ Vegi's com exemple de la batalla política a través de l'escola el nostre treball d'investigació *Etnicitat i cançó tradicional catalana a l'escola* (Casals, 2004).

comú¹⁰. Llavors, si hi ha acord en el diagnòstic i l'objectiu final, ¿les discrepàncies són fruit de diferents criteris pedagògics o cal incloure-hi també aspectes ideològics o de rèdit electoral?

Tenint en compte els objectius i les pretensions que aquesta tesi contempla, no aprofundirem en aquest aspecte –tot i que el considerem realment d'importància i va marcar un treball d'investigació precedent (Casals, 2004). Únicament, com a mostra de les aproximacions que se'n fan, ens permetem recollir tres debats entrecreuat i ben presents en la sociologia i l'antropologia educativa (Velasco, García i Díaz, 1993; Franzé, 2007):

- Un, que ha ocupat gran part de les discussions i investigacions, ha estat la concepció de l'escola com a eina educativa i política a la vegada; en altres paraules, la doble funció essencial que està a la base del sistema educatiu: *instruir* (dotar als alumnes d'uns continguts, habilitats i capacitats) i *reclutar ciutadans* (donar elements identitaris, establir pautes de comportament, articular la diferència, etc.). Aquestes dues vessants no tenen la mateixa importància i la mateixa concepció depenent de qui legisla o de qui ho aplica.
- Un altre debat important és el que planteja l'escola com un instrument la finalitat del qual és la igualació i la millora social o, per contra, com una institució que selecciona i estratifica les noves generacions (o reproduïx les diferències existents, seguint la línia marcada per Bourdieu).
- Un tercer debat es mou a l'entorn de l'ús polític de l'educació i sobre si l'intervencionisme polític és lícit pel sol fet de ser inevitable. Això porta a postures que han defensat una clara ingerència del poder polític per tal de provocar el canvi social des de l'escola, mentre que d'altres mantenen tot el contrari ja que es parla que aquesta institució té com a finalitat la inserció a la societat existent i no la seva modificació.

Sense entrar en més detalls, volem concloure afirmant que entenem **l'educació com una pràctica política** i que, per tant, els canvis de rumb en aspectes essencials de l'educació obligatòria obliguen a fer-ne una lectura més enllà de l'àmbit educatiu estRICTE, tal i com hem dibuixat mínimament en aquest capítol.

¹⁰ Cal recordar que la LOE qualifica la LOCE “d'un pas més cap al mateix objectiu” de millorar la qualitat de l'educació..

4.2. Evolució pedagògica i organitzativa

Pel que fa a la vessant pedagògica i organitzativa –des dels criteris i finalitats educatives fins a l'ordenació i aplicació del sistema escolar de primària– sintetitzarem l'anàlisi al voltant de sis qüestions claus: l'estructura curricular, les competències bàsiques, els principis del currículum competencial, les finalitats de la introducció de la sisena hora, les noves metodologies basades en les TAC i la figura de l'especialista de música. Aquests aspectes els hem valorat com a rellevants tenint en compte dos factors: l'evolució esdevinguda des de la LOGSE fins a la LOE, el context educatiu que viu el sistema escolar de Catalunya i l'educació musical a primària. Finalment, el seu enfocament es planteja amb la doble vessant: radiografiar l'evolució de l'educació primària a Catalunya i extreure les implicacions que van donar lloc a una intervenció educativa (Capítol 8).

Currículum compartimentat versus currículum competencial

Tot i que tant la LOGSE com la LOE parteixen de concepcions constructivistes de l'aprenentatge, l'organització curricular té enfocaments diferenciats.

La LOGSE estableix un **currículum separat per àrees** i amb uns temes (els *eixos transversals*) que es treballen en totes les matèries. En aquesta llei destaca especialment la concepció de l'ensenyament-aprenentatge no basat únicament en **continguts conceptuals**, sinó també en **continguts procedimentals** i en **continguts actitudinals**.

La LOE, en el seu desplegament a Catalunya (Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat-DGEBiB, 2008), presenta la seva proposta curricular més com un gir que com un canvi radical respecte de la LOGSE¹¹. Es manté la separació per àrees i se segueix valorant positivament la triple naturalesa dels continguts –conceptual, procedimental i actitudinal– que aportava la LOGSE. Però, tot destacant la impossibilitat de separar una tipologia de **continguts** d'una altra, es proposa una

¹¹ En diversos punts, la Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat (2008) insisteix en què és una “nova mirada” i es puntualitza que “els canvis que es fan en les normatives no comporten la modificació del què, el com i el per què s'ensenyava, ni vol dir desestimar tot el que s'ha fet fins ara, sinó que vol dir revisar, i si cal millorar les propostes, les activitats i els estratègies didàctiques que han servit a l'alumnat” (2008: 2).

separació per dimensions dins de cada àrea. Es manté en canvi la distribució dels continguts per cicles de dos anys tal i com havia establert la LOGSE.

Però el canvi de rumb del desplegament de la LOE advoca per un **currículum competencial** que, tal i com concreta la Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat (DGEBiB), suposa

(...) aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món i esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa i en canvi continu que els ha tocat viure. En aquest sentit, un currículum per competències significa ensenyar per aprendre i seguir aprenent al llarg de tota la vida. Esdevenir "competent" implica fer-se conscient que el procés d'ensenyament i d'aprenentatge té un recorregut que va més enllà de l'escolaritat obligatòria. (2008: 3)

Per aquest motiu, el que s'ha erigit com a bandera del canvi educatiu és l'establiment de les **competències bàsiques** que passen a ser el punt de referència per establir una educació holística i encaminada a crear persones adultes capaces de donar respostes a la societat canviant en què viuen:

El currículum té com a principal novetat el fet de considerar com a eix del procés educatiu les competències que l'alumnat necessitarà per desenvolupar les seves funcions en la societat, en la seva futura vida laboral, així com per resoldre problemes i situacions amb què es trobarà al llarg de la seva vida. (DGEBiB, 2008: 8)

Les competències bàsiques

A nivell estructural (Taula 3), la LOE respecte de la LOGSE incorpora les competències bàsiques de l'educació obligatòria i les competències específiques de cada àrea, tot substituint els objectius terminals per criteris d'avaluació. Així mateix, reestructura com es presenten i ordenen els continguts, com ja he explicat anteriorment.

Aquesta estructuració en definitiva reflexa la **centralitat de les competències bàsiques** com a punt d'impuls de la *nova mirada* educativa que es propugna.

Taula 3: Comparació de l'estructura del currículum entre LOGSE i LOE

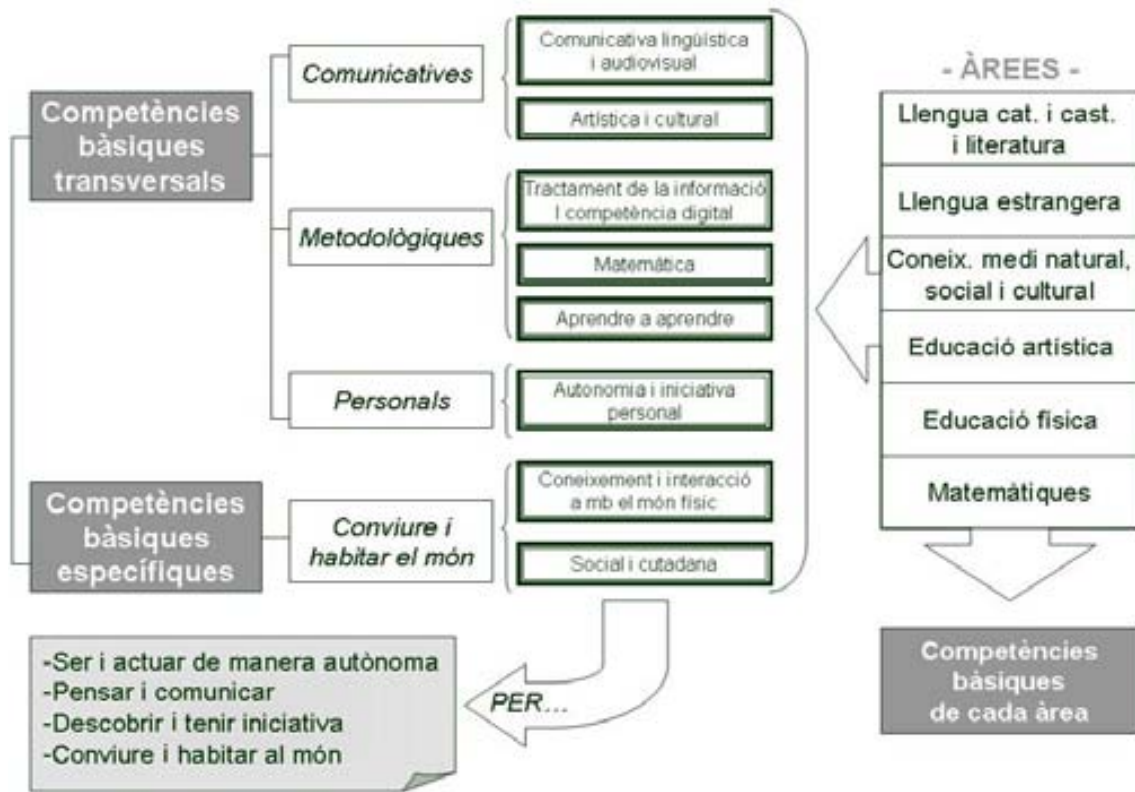
<i>LOGSE</i>	<i>LOE</i>
Objectius generals d'etapa	Objectius generals d'etapa
	Competències bàsiques de l'educació obligatòria
Objectius generals d'àrea i etapa	Objectius generals d'àrea i etapa
	Competències bàsiques de cada àrea
Continguts separats en conceptuals, procedimentals i actitudinals dintre de cada àrea, i per cicles.	Continguts distribuïts per les dimensions de cada àrea, i per cicle.
Objectius terminals	Criteris d'avaluació per cicles

Segons s'explicita a l'article 8 del Decret 142/2007, s'entén per competència “la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació”.

En el Decret 142/2007, en què s'estableix l'ordenament dels ensenyaments de l'educació primària, es defineixen les vuit competències bàsiques corresponents a l'educació obligatòria i que es presenten agrupades en quatre blocs: comunicatives, metodològiques, personals (englobades sota la denominació de “transversals”), i les que fan referència al conviure i habitar al món (anomenades “específiques”).

Com es mostra a la Figura 8, tenir èxit en l'educació en aquestes competències significa que l'alumne –en finalitzar l'educació obligatòria– és i actua de forma autònoma, té els recursos necessaris per comprendre i expressar la realitat, és capaç de descobrir per ell mateix, té iniciativa, i conviu cívica i respectuosa amb els seus conciutadans i amb l'entorn. En el mateix enfocament, s'articulen les **competències de cada àrea** que no deixen de ser concrecions de les competències bàsiques generals per a tota l'educació obligatòria. La idea principal és que totes les àrees són responsables de l'assoliment de les competències bàsiques establertes i aquesta visió caldrà que es contempli en les programacions específiques de cada àrea. Això suposa posar uns accents en la major coordinació entre les assignatures i entre el professorat com a requisit fonamental de cara a aconseguir una educació realment global i no pas parcel·litzada.

Figura 8: Les competències segons la LOE



Des de la nostra perspectiva, la concreció de les competències específiques de cada disciplina –pendents de definir i consensuar per l'administració i els diversos agents educatius implicats– seran fonamentals per comprendre i justificar el manteniment d'una estructuració escolar en àrees.

Aspectes clau del currículum competencial

Encara seguint el document de la DGEBiB (2008), algunes de les claus d'aquesta educació basada en el currículum competencial són:

- Una **integració** dels coneixements (saber), habilitats (saber fer) i actituds (saber ser i saber estar) **de les diverses disciplines**. Com ja subratllàvem en el punt anterior, aquesta transdisciplinarietat és la pedra angular en la qual es recolza l'assoliment de les competències i el gir respecte de la proposta de la LOGSE. Però al mateix temps és la part més difícil de portar a terme en molts centres escolars de Catalunya donada la pròpia complexitat de les escoles (a nivell de personal, horaris i formació).

- La **funcionalitat del aprenentatges** juntament amb la flexibilitat a l'hora d'utilitzar-los. Es valora especialment la capacitat d' "utilitzar un coneixement ja conegut en la comprensió i resolució de situacions noves" (DGEBiB, 2008). En definitiva es tracta de posar èmfasi en l'aprenentatge útil per sobre del simplement memorístic o reproductiu.
- L'**autonomia personal** basada en què l'alumne tingui recursos per aprendre i sigui conscient del seu propi procés d'aprenentatge. En definitiva, fa referència a aquesta idea tan actual de l'*aprendre a aprendre*. D'entre les diverses eines, el Decret d'ordenació dels ensenyaments d'ordenació primària (142/2007) destaca la **importància de la llengua catalana** i, en general, de les **habilitats discursives** i de les situacions que impliquen comunicació i aprenentatge global com el treball cooperatiu. En aquest sentit, l'obligatorietat d'elaborar el Projecte Lingüístic de Centre i la creació dels coordinadors de llengua, interculturalitat i cohesió social de centre (CLIC) a les escoles dins del Pla per la Llengua i la Cohesió Social (Pla LIC) són dos referents de la centralitat de la llengua lligada als factors migratoris.

La sisena hora

Un dels aspectes que més ha modificat l'organització dels centres educatius de titularitat pública en els últims anys és l'entrada en vigor de l'anomenada *sisena hora*. Sorgit com **un dels símbols del nou camí educatiu a Catalunya** que es volgué plasmar en el Pacte Nacional per a l'Educació, la seva aplicació gradual està actualment en la fase final. Quan una mica més endavant en aquest punt abordem la temàtica de la figura de l'especialista de música –així com en el punt 5.2– incidirem una mica més en com afecta a nivell de treballar la música i la llengua oral. Aquí tant sols ens limitem a exposar com ho planteja el Departament i quins temes prioritza a treballar:

La impartició de la sisena hora no ha de suposar, en cap cas, increment dels continguts curriculars de l'educació primària, sinó la disponibilitat de més temps per al desenvolupament d'aspectes fonamentals dels currículums vigents. És a dir, les activitats que es programin a la sisena hora s'han d'entendre com un complement que ha d'ajudar a l'assoliment de les competències bàsiques. Cal, doncs, programar a la sisena hora activitats que afavoreixin el desenvolupament d'habilitats pràctiques i funcionals (...).
(Departament d'Educació, 2008: 36)

Unes activitats que, pel curs 2008-09 (Departament d'Educació, 2008: 37), s'orienten a desenvolupar:

- L'hàbit lector
- La comunicació oral
- Les estratègies matemàtiques
- Els hàbits saludables i de la motricitat
- La sensibilitat artística

Les TIC i les TAC

Si volem emmarcar la perspectiva pedagògic-organitzativa del sistema educatiu català és imprescindible mencionar aquests dos vocables de so musical: TIC - TAC.

Les **Tecnologies de la Informació i la Comunicació** (TIC) al llarg de l'última dècada han passat de complement innovador a moltes escoles a eina imprescindible en el present i el futur de tots els centres educatius. L'aposta tecnològica, malgrat que continua present en moltes escoles en forma de matèria, és una **reformulació transversal** que ja està transformant profundament les metodologies i dinàmiques de totes les aules. Segurament la cerca d'informació a través d'Internet com a substitució de l'antiga recerca a les biblioteques pot il·lustrar-ho perfectament, però és evident que el canvi va –i anirà– molt més enllà (Marquès, 2006).

És des d'aquesta perspectiva que els últims anys s'han introduït amb força les tècniques de **l'aprenentatge col·laboratiu i la creació de coneixement en xarxa** amb l'objectiu de posar l'accent no tant en la pròpia tecnologia sinó en les metodologies que hi poden anar associades. Les Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement (TAC) formen part del present d'un bon grapat de centres escolars: l'ús de *wikis* per treballar en grup, l'elaboració de *blogs* per part d'un grup-classe o l'intercanvi d'opinions a través d'un *xat* en serien alguns exemples.

Des del Departament d'Educació s'està impulsant tot aquest canvi a través de formació específica, ajuts i material tecnològic dins dels plantejaments d'innovació educativa. I en la pròpia concreció de l'actual currículum (Decret 142/2007) es fan nombroses referències explícites a les TIC i, en parlar de competències bàsiques s'estableix el concepte de *competència digital*.

I una dada més: la futura Llei Catalana d'Educació preveu que dins dels requisits de les oposicions de mestre quedin contemplats específicament el domini de la llengua i de les TIC.

L'especialista de música

Un dels aspectes clau del sistema educatiu que propugnava la **LOGSE** era el reconeixement de la necessitat de comptar amb mestres especialistes en determinades àrees. Desapareixia la figura del mestre tutor com a únic referent per un grup classe i que educava en totes les matèries¹². Un pas que ja s'havia anat fent en dècades precedents: el mestre de música no és una novetat dels anys noranta sinó una figura present en moltes escoles catalanes des dels **anys 60 i 70**, bàsicament gràcies a les AMPA i als ajuntaments (Piñón, 2002: 185; Malagarriga, Valls, Vilar, 2008: 1). Això suposà que al llarg dels **anys noranta** s'anés consolidant l'educació musical a primària i es formés una base molt destacada de mestres especialistes capaços d'ajudar a millorar la didàctica específica, interessats en la innovació i investigació en educació musical, i, sobretot, disposats dia a dia a fer progressar musicalment i humana a milers d'alumnes de Catalunya. A l'altre plat de la balança, i seguint el diagnòstic de la Conferència Nacional d'Educació (Piñón, 2002: 188-189), hem de constatar:

- una **reclusió de la música a l'aula de l'especialista** o en l'àmbit festiu (sovint també sota responsabilitat del propi mestre de música)
- una desatenció i **manca d'implicació dels mestres generalistes** envers la música
- una **solitud professional** de molts mestres de música dins del seu centre¹³.

Però la LOGSE és un referent des del punt de vista de l'educació musical a Primària perquè l'aposta decidida per crear les figures d'especialistes en diverses matèries amb una formació específica era conseqüència de l'obligatorietat d'una presència mínima de la música en l'horari de totes les escoles. La música, per tant, esdevenia matèria troncal en l'ensenyament obligatori i per primera vegada es comptava amb professorat format específicament per a impartir-la.

En l'àmbit universitari, comportà la creació d'unes titulacions específiques que havien de permetre assegurar la formació d'aquests especialistes. Amb tot, aspectes com no poder demanar un nivell musical previ a la carrera, la necessitat de formar com a generalista i especialista a la vegada, o l'existència de pocs crèdits pedagògic-musicals

¹² Sobre el ja vell dilema sobre qui ha de realitzar la formació musical a l'ensenyament obligatori i les diverses postures existents vegeu Vilar (2003: 43-46).

¹³ Per aprofundir en aquests i d'altres aspectes sobre la música a Primària i Infantil vegeu l'aportació que fan Malagarriga, Valls i Vilar (2008) o ja anteriorment Vilar (2001).

en algunes universitats han acabat impedit que es pogués garantir una formació adequada (Consell Nacional de l'Educació, 2002: 188-189, Vilar, 2003: 50-54).

La **LOE** i el corresponent decret d'aplicació de la Generalitat no modifiquen substancialment aquesta realitat: continua havent-hi especialistes de música, tot i que es modifiquen els horaris mínims destinats a educació artística. Hi ha una disminució de les hores mínimes destinades als ensenyaments artístics en general, malgrat que la sisena hora a la xarxa pública ha obert una porta a augmentar les activitats musicals en els centres educatius¹⁴.

Però, en canvi, la **formació inicial dels mestres**, amb l'entrada en vigor dels nous graus o titulacions homologades a nivell europeu, queda reformulada. Tot i les variacions segons cada universitat, ha quedat establert un sol Grau de Primària amb l'opció de realitzar un itinerari que permetrà obtenir una Menció en l'especialitat de música. És evident que el pas de Titulació (una diplomatura) a Menció en educació musical, suposa que el sistema universitari opta per reforçar la figura del mestre generalista, deixant en un segon pla i amb una menor –i per nosaltres insuficient– formació específica els especialistes. Una decisió si més no polèmica i que xoca amb la proposta de millorar la formació inicial dels especialistes de música que feia el Consell Nacional d'Educació (2002) i amb el manteniment de la figura de l'especialista de música a les escoles (aspecte regulat per la recent LOE).

¹⁴ Cal recordar que un dels aspectes que s'orienten a treballar durant la sisena hora és el desenvolupament de la sensibilitat artística.

Aquest capítol proposa una visió de la realitat actual al voltant de la llengua oral i la poesia a l'escola primària. Per arribar-hi, partirem de les línies mestres del marc general que és la llengua i el seu ensenyament als centres escolars, per poder dedicar posteriorment dos subcapítols a dibuixar els aspectes que considerem més fonamentals, respectivament, de la llengua oral i de la poesia a Primària.

5.1. Llengua i escola

La llengua exerceix un paper central dins de la societat i dins de l'escola com a instrument bàsic per a la comunicació. En conseqüència, el vessant comunicatiu i social esdevé fonamental dins de la implantació d'un currículum competencial a l'educació obligatòria.

Anant una mica més enllà, cal posar de manifest que la llengua catalana constitueix i ha constituït al llarg del segle XX el principal element etnicitari de la societat de Catalunya. Una societat que, en conseqüència, ha optat decididament per utilitzar-la com a **llengua vehicular de l'educació** al Principat. No només això, sinó que, en una societat plurilingüe i globalitzada com l'actual –i sense perdre tota la profunditat simbòlica que conté– també contempla la llengua catalana com un vehicle bàsic a l'hora d'integrar tota la diversitat de la població del país. A l'escola, aquesta voluntat s'ha concretat amb l'obligatorietat d'elaborar un **projecte lingüístic** de centre (PLC) sota el recent i ambiciós programa que respon a les sigles LIC (Llengua, interculturalitat i cohesió social)¹⁵.

Finalment, hem de reconèixer que **l'assignatura de llengua catalana** s'ha erigit **com un dels pilars bàsics de l'escola** al nostre país des de la transició democràtica.

En aquest punt, i en base als principals objectiu de la tesi, renunciem a presentar una radiografia exhaustiva sobre les realitats i els reptes de la llengua a l'escola. La nostra pretensió es cenyeix a explicitar els principals punts d'aquest important element de

¹⁵ Tot el que fa referència a aquest programa pot consultar-se a <http://www.xtec.cat/lic/>

l'escola a Catalunya a mode de diagnòstic de les principals necessitats i orientacions en relació a la llengua a l'escola. En aquest sentit, ens remetem a les interessants conclusions al voltant d'aquest tema que va presentar el Consell Assessor de la Llengua a l'Escola (2005)¹⁶. A continuació, presentarem de forma breu algunes de les idees més destacades que es mencionen de forma recurrent en el citat document: globalitat i interdisciplinarietat, varietat d'usos, principis d'inclusió i significació, importància de la dimensió oral.

Globalitat i interdisciplinarietat

Dins de la concepció general del sistema educatiu “com a una unitat de coneixement, per tal de contrarestar la fragmentació de les ciències que converteix l'educació en un laberint” (p.10), la comissió *Projecte lingüístic de centre* destaca “la necessitat de coordinar els aprenentatges lingüístics que es produeixen en totes les àrees curriculars” (p.16). I més endavant concreta que “es parla de llengua d'una manera global que inclou tots els sistemes (audiovisuals, corporals, musicals,...) de comunicació, o llenguatges, que van organitzant els diferents missatges” (p.21). Aquesta mateixa concepció àmplia de la llengua i la literatura com a vehicles de comunicació –que s'acosta al que defensa l'etnopoètica (Oriol, 2002)– es pot llegir en altres punts del document. Un exemple el trobem quan la comissió *Didàctica de la literatura* assenyala, entre d'altres objectius, que la recerca en l'àmbit de l'educació literària ha de voler saber més sobre “la interrelació entre desenvolupament lingüístic, artístic i ficcional dels infants” (p.100).

Varietat d'usos

En relació amb les varietat d'usos, les directrius que s'exposen en el document del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola (2005) expliciten:

- *Cal garantir que el centre articularà contextos d'ús lingüístic diversificats i amb sentit pels participants.* (p.16)
- *Cada disciplina i àmbit educatiu desenvolupa uns usos lingüístics concrets i específics, caldrà atendre'ls i coordinar-los per fer possible la transferència d'una àmbits als altres i afavorir l'adquisició de les competències per aprendre.* (p.21)

¹⁶ El Consell Assessor de la Llengua a l'Escola és un òrgan consultiu del Departament d'Educació i en formen part els principals experts en aquesta àrea.

- *L'ampliació de les competències en llengües (...) no depèn tant del temps d'exposició a una llengua X, sinó a la diversificació de contextos en els quals s'empra tal llengua.* (p.28-29)
- *El potenciament de la dimensió oral de la literatura és bàsic per replantejar-ne un ensenyament que (...) incideixi de manera eficaç en els usos vius, tant formals com informals, instrumentals com lúdics, de la llengua.* (p.101)

Aquests són quatre exemples de la reiteració en la importància pel desenvolupament de la llengua del seu ús en una diversitat de contextos. Una diversitat que de vegades va lligada a l'existència de diferents disciplines, però que també té molt a veure amb els diversos registres lingüístics.

Amb tot, aquesta diversificació ha de partir de l'entorn i utilitzar-se a l'escola de forma significativa i inclusiva.

Principis d'inclusió i significació

Aquests dos principis educatius són presents en les diverses anàlisis que presenta el Consell Assessor de la Llengua a l'Escola. Concretament, la inclusió els fa proposar una educació lingüística on sigui "possible la participació de persones amb diferents competències lingüístiques", que "treguin l'ensenyament de les llengües al carrer i hi involucrin actors socials diversos" i que "no generin exclusió escolar ni social" (p.23).

Respecte a la significació, específicament es dibuixen dues gran línies: potenciar el treball a través de l'ús transversal de la llengua en totes les assignatures i a través de la connexió aprenentatge – ús escolar i extraescolar (p.133).

Importància de la dimensió oral

Des d'aquest òrgan assessor, es reclama una i altra vegada tornar a valorar la vital importància de l'oralitat de la llengua, tant en la seva dimensió literària com la seva dimensió més habitual. Aquest aspecte serà el que abordarem amb més profunditat a continuació.

5.2. La llengua oral

Un primer element a que ja fa temps que s'ha posat de manifest és la necessitat de **replantejar el treball oral** –o més recentment les competències comunicatives orals– **en el context escolar**. Aquest aspecte s'ha manifestat des de tots els sectors implicats: mestres, acadèmics, pares d'alumnes, sindicats, plataformes ciutadanes. Una bona mostra és la pressió que es va fer precisament per incrementar el treball de llengua oral en català amb l'aplicació de la sisena hora. El diari El Punt (31/08/2007; vegeu Annex 2) ho resumia amb el titular: “Sindicats i pares proposen que la sisena hora serveixi per potenciar el català oral entre els alumnes”. I al cos de la notícia s'indicava que la Plataforma pel Català a l'Escola (amb el sindicat majoritari, l'USTEC, i la principal federació d'Associacions de Pares i Mares, la FAPAC, al capdavant) proposaven entre d'altres mesures “que durant la sisena hora, i per potenciar l'oralitat, es facin tallers de cant coral, es potenciï la lectura o bé es facin tallers de ràdio”.

La realitat ha estat que un dels cinc aspectes a treballar durant la sisena hora dels centres públics (veure punt 4.2) és el desenvolupament de la comunicació oral, i que el propi Departament defineix com:

La capacitat comunicativa en l'expressió de sentiments, coneixements, opinions, projectes i realitzacions és fonamental tant en els processos d'ensenyament i aprenentatge com en el desenvolupament personal i social de l'alumnat.

Desenvolupar activitats que afavoreixin l'expressivitat, el desenvolupament del llenguatge no verbal, la comunicació audiovisual... mitjançant presentacions, opinions i argumentacions, debats, dramatitzacions... afavorirà el desenvolupament d'estratègies comunicatives i de l'expressió de l'alumnat. (Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres. Curs 2008-09)

El diagnòstic que cal posar més l'accent en l'oralitat no és exclusiu del context català (Garzia, 2007) i és una **preocupació creixent per part dels experts**:

L'atenció intensiva cap a la llengua oral s'estronca a partir de la introducció de la lectoescriptura. A diferència del que s'esdevé en els sistemes educatius d'altres països, l'escola catalana no sembla treballar l'expressió oral –ni formal ni, per descomptat, informal– de manera sistemàtica més enllà de cicle mitjà d'ensenyament primari. (Consell Assessor de la Llengua a l'Escola, 2005: 132)

Sense voluntat d'aprofundir en el binomi *llengua oral - escola*, ens permetem assenyalar algunes qüestions clau en base sobretot a les aportacions des de la Didàctica de la Llengua oral –ben sintetitzades per Palou (2008)–, però també tenint en compte altres aportacions complementàries com les provinents de la psicopedagogia (Del Río, 1999): la relació entre l'oral i l'escrit, la necessitat i la importància de treballar l'oralitat a l'escola, la competència comunicativa i l'avaluació de la llengua oral.

La relació entre l'oral i l'escrit

L'oral i l'escrit, òbviament, es diferencien pel canal de producció, però se situen en un *continuum* pel que fa a la seva realització, com a dues manifestacions del discurs. Sense voler entrar en la major preponderància de la llengua oral sobre l'escrita o viceversa, sí que cal assenyalar que la diferència en el canal comporta una aproximació educativa específica per tal de donar-hi resposta. Com expressa Del Río (1999: 41), “ni requereixen processos educatius totalment iguals ni, sobretot, del coneixement d'una es deriva necessàriament el domini de l'altra”.

Cal destacar també que autors com Payrató (citats per Palou, 2008: 31) suggereixen diferenciar entre discurs preparat i espontani, una nova dimensió molt interessant des del punt de vista del nostre treball, però tampoc clara tal i com argumentarem en parlar d'improvisació (vegeu el punt 7.1).

Justificació de la necessitat i la importància de treballar l'oralitat a l'escola

Existeix una contradicció entre la importància que es dona –i sempre s'ha donat– a la llengua oral com a habilitat social bàsica i les dificultats en portar a terme una educació específica adequada (sistematitzada i avaluada correctament). El desajust està causat per la subordinació de l'oral a l'escrit, la focalització de l'aprenentatge i la pràctica fora del marc escolar, la dificultat de gestionar les activitats d'aula, i la manca de *traces* perdurables i evidents que facilitin la seva avaluació (Schneuwly, segons Palou, 2008: 19).

La contradicció exposada al paràgraf precedent justifica la importància, a l'escola actual, de posar l'accent en l'ensenyament-aprenentatge de la vessant oral de la llengua, més encara quan és el vehicle bàsic de gran part de l'aprenentatge que es fa a l'escola:

Un servidor votaria perquè l'escola formés autèntics 'professionals' de l'oralitat (...). No es tracta de fer panegírics de l'oralitat, però sí de retornar-la –al costat del seu ensenyament – al lloc que li correspon, com un instrument indispensable de l'aprenentatge i l'educació.
(Payrató, a Palou i Bosch, 2005: 8)

Cal tenir present que aquesta educació no pot aturar-se als primers anys d'escolaritat, que no acaba als sis o set anys sinó que ha de seguir desenvolupant-se, almenys, al llarg de tota l'escolaritat.

De la llengua oral a la competència comunicativa

Parlar no implica comunicar. Per això, utilitzar el terme de *competència comunicativa oral* suposa ampliar el concepte d'expressió oral i superar definitivament la concepció que aprendre llengua oral es restringeix a dominar els aspectes gramaticals. Cal tenir en compte que "aprendre a parlar és una experiència social" (Palou i Bosch, 2005: 31) o, com diria Bourdieu (segons Palou, 2008: 33), cal valorar com a bàsiques les *condicions socials de producció*. Encara seguint amb el que exposa Palou (2008: 33), autors com Widdowson han distingit entre la llengua en abstracte (*usage*) i la llengua en una situació comunicativa significativa (*use*). D'altres han diferenciat entre acte *locuti* (significat literal d'un enunciat), acte *illocuti* (valor que adquireix) i acte *perlocuti* (efecte que produeix), com seria el cas d'Austin i Searle (Palou i Bosch, 2005: 25).

Tal i com mostra Palou (2008: 34-36), les formulacions de Hymes i, posteriorment, de Canale són el marc teòric més utilitzat pels autors que estudien la llengua oral. Un plantejament que agrupa en quatre grans àrees els diversos coneixements i habilitats: *competència lingüística, competència sociolingüística, competència discursiva i competència estratègica*. Més concretament, la comunicació s'ha de plantejar com a multicanal i considerant cinc elements complementaris: lingüístics, prosòdics, paralingüístics, cinèsics i proxèmics (Palou i Bosch, 2005: 31).

Avaluació de la llengua oral

La complexitat de l'avaluació de la llengua oral és una realitat que coincideixen a destacar tots els autors i que sembla que no està resolt. Palou (2008: 45-47) concreta fins a nou causes d'aquesta complexitat, de les que ens interessa destacar-ne especialment quatre: el fet que sigui present arreu, el seu caràcter efímer, la dificultat d'objectivar i la relació amb aspectes de la personalitat de cada parlant.

De forma complementària, diversos acadèmics han reflexionat sobre la importància de l'avaluació de la llengua oral. Entre aquests autors destaca la justificació que en fa Garcia-Debanc i que condueix a plantejar de forma conjunta l'avaluació i la forma d'ensenyar llengua oral (Palou, 2008: 47-48).

Per últim, sembla clar que el treball i l'avaluació de la llengua i la competència oral és necessari que es desenvolupin en contextos significatius, en contextos en què realment apareix una necessitat de comunicar.

Finalment, no podem concloure aquest punt sense mencionar que **a les escoles i als centres universitaris de formació de mestres de Catalunya hi ha acadèmics que porten molts anys reclamant –i de vegades assolint– una correcta atenció al treball d'expressió oral** als centres educatius i a la formació inicial dels mestres (Vilà i Ribas, 1993). Sense voler retrocedir més enllà de la normalització lingüística i escolar dels anys 80, ens limitem a mencionar dos exemples ben diferenciats. Per una banda el llibre de diversos autors significats en aquest àmbit –Ignasi Garcia, Montserrat Vilà, Dolors Badia i Montserrat Llobet (1987)– que sota el títol “L'expressió oral” recull tècniques i recursos per treballar aquesta forma de comunicació. Per altra banda, les experiències diàries de diversos mestres i claustrals que, només en una petítíssima part, queden reflectides en llibres, articles o comunicacions. En aquest sentit, voldríem destacar l'obra de Palou i Bosch (2005) que, més enllà de la seva fonamentació teòrica, és altament interessant per les experiències didàctiques il·lustratives de diversos treballs en relació a la llengua oral a l'escola.

5.3. La poesia oral a l'escola

A semblança de tants i tants temes a l'escola, respecte al treball poètic podríem dir allò de *s'ha fet molt, però s'ha investigat –i publicat o difós– poc*. Aquesta no és una afirmació a títol personal sinó una constatació que ha sortit de les consultes realitzades a diversos experts i investigadors de l'àmbit de la Didàctica de la Llengua. Els monogràfics que algunes revistes destinades a mestres han publicat poden donar-nos algunes referències respecte al treball poètic als centres escolars: *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm.10 (1996), *Guix* núm. 241 (1998); *Perspectiva Escolar* núm. 278 (2003), *Escola Catalana*, núm.406 (2004).

Arribats a aquest punt, desistim de posar de manifest les diverses raons que justifiquen la presència, l'ús i les possibilitats de la poesia a l'escola; d'altres més experts ja ho han explicat i argumentat de forma clara i sòlida (Besora, 1999; Bassa, 2005; Desclot, 2003b). Així mateix, diverses veus autoritzades han manifestat la **necessitat de repensar o recuperar el treball al voltant de la literatura en general – i de la poesia en particular – a l'escola** (Bordons, 1998; Bassa, 2005; Consell Assessor de la Llengua a l'Escola, 2005: 94-101). Bordons (1998: 8), a més a més, incideix en la comparació entre primària i secundària, tot subratllant que “fa la impressió que la poesia, en el decurs de l'estudi escolar, passi de ser una cosa divertida a una cosa seriosa i, ocasionalment, avorrida”. I segueix: “El problema estaria en una autèntica gradació dels continguts que afectaria especialment el **cicle superior de primària i els dos primers anys de secundària**. Perquè aquests **són els anys decisius per passar de la poesia com a joc a la poesia com a lectura i com a font de plaer**”. Precisament perquè en aquestes edats és quan es constata una major dificultat en com enfocar el treball poètic, l'article d'Àngels Prat (2003) pren major interès. L'autora, juntament amb Jaume Cela, conversen sobre poesia amb nois i noies de 6è de primària. Esmentem a continuació algunes idees que se n'extreuen:

- a. valoracions positives dels recitals escolars en què els alumnes en són els protagonistes
- b. dubtes sobre si les poesies poden parlar de tot
- c. no agrada massa escriure poesia
- d. la creació: des d'escollir el tema a l'escriptura passant pel vocabulari i la reflexió
- e. no tenen en compte el ritme, la música, del poema a l'hora d'escriure'l

Tancant aquesta breu mirada general a la poesia a l'escola, ens permetem destacar algunes frases escrites des d'escoles on han experimentat algun projecte a l'entorn de la poesia. En aquest sentit, el Quadre 1 és un intent molt limitat d'expressar el que pensa el mestre, una visió que com a investigadors en didàctica no podem deixar mai de tenir en consideració.

Quadre 1: Opinions escolars sobre la poesia a l'escola

*“El pensament lliure i poc condicionat de l’infant, juntament amb la seva **capacitat creativa**, generalment molt més potent que la de les persones adultes, es pot posar en contacte, si la persona adulta ho vol, amb **gran facilitat** amb el món poètic, ja que comparteixen una manera original i diferent de veure les mateixes realitats quotidianes que l’envolten”.* (Escola Nabí, 1998: 33)

*“Creure que **tothom pot accedir-hi** és la fe que l’ensenyant ha de tenir en el seu alumnat per tal de fer factible aquesta experiència”.* (Escola Nabí, 1998: 33).

*“Els nois i noies més grans veuen en la poesia el mitjà per **expressar situacions personals** i íntimes amb una gran càrrega afectiva. (...) En altres ocasions, s’escriuen poemes per **divertir-se** i per divertir altres persones”.* (Escola Nabí, 1998: 34-35)

*“Quan es llegeixen en públic aquests poemes l’audiència és total, els **oients participen del joc** creat amb la mateixa naturalitat amb què fan totes les coses”.* (Escola Nabí, 1998: 35)

*“No es pot limitar a unes dates clau, com poden ser Nadal o Sant Jordi. Ha de ser una **tasca que s’ha de dur a terme al llarg de tot el curs**. Això no vol dir que no s’aprofitin dies assenyalats (...) i que sigui un motiu significatiu i de **funcionalitat** per als alumnes i les alumnes”.* (Equip de mestres de l’Escola Andersen, 1998: 24)

*“Es fa evident que aquests joves, **abans de convertir-se en poetes, han estat consumidors de llenguatge poètic**, prenguin la forma que prenguin: rodolins, cançons, refranys, jocs rimats, i tants i tants d’altres”.* (Prat, 2003: 24)

*“Els infants de tres anys que omplen les aules tenen un **bagatge poètic considerable**. Quan eren nadons se’ls va adormir amb cançonetes rimades, se’ls va fer jugar amb petits poemes populars: El ball manetes, Arri arri el tatanet, El pull màgic, etc., i així, espontàniament, com un fet més de la vida que enceten, han anat interioritzant la dolcesa i la sonoritat de les paraules”* (Equip de mestres de l’Escola Andersen, 1998: 24)

“La poesia és per naturalesa llenguatge parlat.” (Prat, 2003: 24)

Partint d’aquesta última frase, ens centrarem en l’oralitat de la poesia i en l’ús de cançons i altres materials populars per al treball poètic. Un tema que, al ser més específic, encara està menys explorat.

D’entrada sembla clara la necessitat de “restituir l’oralitat de la literatura” en paraules del propi Consell Assessor de la Llengua a l’Escola (2005: 94). Un òrgan que també expressa clarament:

Es tracta ara sobretot de prioritzar la paraula i de recuperar el suport primigeni en què se sustenta: el de la memòria auditiva, el de la capacitat de recordar i de reproduir allò que s’ha assimilat no per la via visual de la lletra impresa, sinó per la via oral de la paraula dita. (2005: 94)

Aquesta canvi d'enfocament cap a l'oralitat de la literatura en l'educació – però també en la societat – coincideix amb la postura expressada per molts autors, entre els que destacaríem Janer Manila, Desclot i Bassa.

- Janer Manila (1985) defensa **l'important paper de la literatura oral en educació** i denuncia **el desprestigi que les fonts orals sovint han sofert**. Aquest autor (2003) també posa de manifest la necessitat de lluitar contra l'empobriment del llenguatge¹⁷ a través d'una alternativa ecològica que hauria de partir dels registres orals.
- Desclot (2003a) parteix de la reivindicació de l'essència oral de la poesia i advoca per plantejar l'ensenyament de la poesia a partir de la tradició oral. En una posterior aproximació (2003b), l'autor constata:
 - Una **pèrdua d'espai de la cançó i la poesia tradicional**.
 - Un **buit entre el *Plou i fa sol* i la poesia adulta**.
 - L'origen popular de la **poesia per a nens lligat a la cançó**.
 - Que la poesia per a nens, a més a més del seu aspecte més utilitari a l'aula (per treballar oïda, memòria, imaginació, etc.), en la resta d'espais ha de tenir un **caràcter més lúdic** que líric.
- Bassa (2004) coincideix amb el fet de ressaltar “la importància de la literatura oral, de la paraula... per a l'home”. I a partir de les característiques bàsiques de la literatura oral, presenta els camps **per treballar la literatura oral popular, en especial en la seva vessant més lúdica**.

Aquest panorama es complementa amb dues línies d'investigació molt relacionades amb l'exposició feta fins al moment:

- a. La que se centra en la **importància de la cançó tradicional com a material bàsic en el procés d'immersió en la poesia oral**, però també vinculat a altres necessitats educatives (Cerrillo, 2003).
- b. **L'etnopoètica** com a “part del folklore que s'ocupa de l'estudi d'aquelles formes de comunicació artística (...) que la gent crea, recrea i utilitza en els àmbits més diversos de la seva vida quotidiana” i que “s'ocupa fonamentalment de l'estudi d'un art verbal que es transmet majoritàriament de forma oral” (Oriol, 2002: 11).

¹⁷ O també Desclot (2003b: 14) quan expressa que ens ha tocat viure un “temps desverbalitzant”.

Sobre la primera, hi aprofundirem en el punt 6.2. I sobre la segona, tenint en compte els objectius d'aquest capítol, únicament volem mencionar que considerem molt necessari l'**enfocament etnopoètic** (Pujol, JM 1985; Oriol, 2002) per tal de comprendre els diversos gèneres tradicionals. Aquest coneixement bàsicament antropològic –que va molt més enllà de l'objecte estricte– el valorem **com a fonamental i enllaça directament amb importants teories al voltant de la poesia oral** com la de Zumthor (Calvo, 1999). Precisament resumint l'estudi d'aquest autor, Calvo incideix sobre la relació entre cançó i poesia oral afirmant:

Acude Paul Zumthor a la tradición histórica para demostrar que fue originariamente la canción la forma por excelencia del discurso de arte verbal: la mayoría de las performances poéticas han sido cantadas, siendo en la voz cantada donde el lenguaje exalta su potencia, donde la palabra se encuentra magnificada, aunque sea al precio de cierto oscurecimiento del sentido, de cierta opacidad del discurso. En este sentido, Wolfgang Kayser considera el lenguaje de la canción como el más auténticamente lírico, por ser expresión de la interioridad anímica más plena, al margen de la objetividad. Sin embargo, Paul Zumthor va más allá al puntualizar en la forma poética por excelencia: la canción de amor. (Calvo, 1999)

Com es comprovarà al capítol 7, aquests plantejaments són els que inspiren la forma com presentarem la *cançó improvisada*.

En aquest capítol situarem l'ús i les problemàtiques de la cançó tradicional a l'escola Primària, emmarcant-ho dins d'una visió més global: la presència, el treball que genera i la potencialitat educativa de la cançó dins i fora de l'aula de música.

En un primer punt, analitzarem la cançó en qualitat d'element fonamental de la praxi musical en el context dels centres educatius de Catalunya, però també exposarem els aspectes a considerar respecte l'enfocament didàctic, el repertori i l'avaluació.

En el segon punt incidirem en la cançó des de la perspectiva de considerar-la un element no circumscrit únicament dins de la música com a àrea curricular. En aquest apartat incidirem especialment en les possibilitats que obre a la confluència entre la música i la llengua.

Finalment aportarem la nostra perspectiva en relació a la cançó tradicional a l'escola i les dificultats i reptes que, al nostre entendre, se li plantegen.

6.1. La cançó dins de l'educació musical a Primària

Al capítol 4 mostràvem els canvis educatius que han viscut –i que continuen vivint – els nostres centres educatius i com alguns afectaven l'educació musical. Però més enllà de modificacions estructurals o pedagògiques de caire general, la didàctica de la música –influïda per les diverses pedagogies musicals que s'han desenvolupat– ha sofert canvis substancials en moltes aules de les escoles de Catalunya. Salvant les diferències, el cas de Gran Bretanya que exposa Green (2001) a l'inici del seu article il·lustra l'evolució –potser més teòrica que pràctica– que s'està experimentant en l'àmbit de l'ensenyament-aprenentatge de la música i que ha portat a remarcar molt més el paper participatiu i creatiu de l'alumne alhora que s'han diversificat els repertoris de cançó i d'audició.

Dins d'aquest marc, ens centrarem en el que es refereix a la cançó i especialment en el context de Catalunya.

6.1.1. La cançó com a eix de la música a l'escola

En consonància amb els grans pedagogs musicals de Catalunya (Joan Llongueres, Manuel Borgunyó, Ireneu Segarra, Joaquim Maideu) i d'arreu del món (Kodály, Willems, Martenot, Orff), la LOGSE de 1990 va destacar la centralitat de la cançó i l'educació de la veu en el currículum musical. Concretament, en el primer nivell de concreció de l'àrea de música (Departament d'Ensenyament, 1994: 53-59) s'estableix que "la cançó ha d'arribar a constituir per al nen i la nena el seu principal mitjà d'expressió musical", per acabar afirmant més endavant que "el mestre o la mestra haurà de procurar que la cançó constitueixi, a més de l'activitat musical més important per al nen i al nena, l'eix vertebrador" de les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

Ja a la dècada actual, molts autors continuen remarcant aquesta importància, des de sectors i perspectives ben diversos: des de l'èmfasi en les possibilitats didàctiques com a recurs global (Valls et al., 2001) fins a visions més psicològiques (Camara, 2004) o socials (Bonaf, Casas i Casas, 2005)¹⁸. Com molt correctament afirma Henry (2001: 4):

Child vocal development is one area for which an extensive body of research exists. The task to teaching young children to sing is incredibly challenging, and the more we learn, the more we realize how complex and interconnected singing is with other areas of musical development.

Pel que fa a la LOE, desapareix tot tipus de referència als blocs de continguts dins de la música i no s'especifiquen orientacions didàctiques específiques per a l'educació musical i menys encara per a la cançó. Les poques observacions es refereixen a l'àrea d'Educació artística en general i no entren a valorar com s'hauria de treballar la música a l'aula. L'accent es posa en la primacia de les competències i, en conseqüència, en sotmetre la didàctica de la música a la finalitat d'assolir unes competències compartides per totes les àrees.

Difícilment es pot negar a la cançó la presència escolar com a activitat musical de primer ordre (Camara, 2004) i com a activitat comunitària que permet unir

¹⁸ De forma expressa he volgut citar exemples extrets de materials ben diversos: una guia didàctica de llibres de música de Primària (Valls et al., 2001), un article d'investigació en educació musical (Camara, 2004) i un cançoner amb intencionalitat educativa (Bonaf, Casas i Casas 2005). Lluny de voler equiparar cada perspectiva amb una tipologia de materials concreta, he volgut mostrar que la importància de la cançó es fa visible en referents educatius de registres diferents. De forma complementària, diversos autors han fet un recorregut pel valor educatiu de la cançó i de la seva importància dins de la música: vegeu Vilar (2001: 44-45) per una síntesi dels principals autors que ho han destacat, i consulteu González (2008) per veure una argumentació més recent sobre la importància de la música i concretament de la cançó dins de l'educació actual.

individualitat i col·lectivitat (Welch, et al., 2008). Una premissa que també està present dins de la línia pedagògica establerta a l'encara existent Titulació de Mestre de Primària especialitzat en Educació Musical de la UAB i que ha quedat plasmada en diversos documents (Malagarriga i Busqué, 1982; Lluveras, Valls i Vilar, 1994; Valls et al., 2001) i, de forma rellevant, en les tesis doctorals de Valls (1999), Vilar (2001) i Malagarriga (2002)¹⁹.

6.1.2. Didàctica de la cançó: enfocament i criteris bàsics

Pel que fa a principis pedagògics musicals, ens identifiquem en gran mesura amb les autores ara mencionades (Valls, Malagarriga i Vilar), així com amb Maideu (1997). No pretenem en aquest punt aprofundir en les bases teòriques i les aportacions didàctiques que han aportat, però sí que és necessari enumerar alguns dels principis que nosaltres considerem fonamentals dins de la didàctica de la cançó a Primària i que també han estat subratllats en diversos moments pels citats autors:

- a) La primordialitat del cant, en el sentit que el cantar hauria d'esdevenir la pràctica fonamental dins de la música a l'escola primària i entorn de la qual girés l'aprenentatge musical
- b) La importància del cantar en si mateix i les possibilitats de la cançó com a instrument de treball de múltiples cares (a música, a altres matèries, a les festes, etc.):

La cançó (...) pel seu caràcter aglutinador de text i música és una eina molt completa per realitzar qualsevol treball, ja sigui de caràcter musical o no. És evident que no tota cançó ens ha de conduir a un treball interdisciplinari i que, en la majoria de casos, les cançons es cantaran pel gust de cantar i fer música, però cal també que coneguem i sàpiguem utilitzar, sempre que convingui, les seves possibilitats de relació amb totes les altres disciplines per poder sentir, veure i experimentar tot l'entramat de coneixements que envolta la realitat escolar. (Lluveras, Valls, Vilar, 1994: 10)

¹⁹ Cal assenyalar que aquesta línia pedagògica és hereva de les bases pedagògiques del *Mètode Ireneu Segarra* –que va impulsar l'*Escola de Pedagogia Musical*– i, en conseqüència, de les aportacions de Kódaly (Vilar, 2001). Igualment, però, seria incorrecte restringir-ho a aquest marc: diverses aportacions de pedagogs musicals catalans (Maideu) o dels grans referents pedagògics musicals del segle XX (Dalcroze, Willems, Martenot, etc.) també han estat assumides. Complementàriament, i més enllà d'aquest corpus de base, al llarg dels últims anys han rebut nombroses influències d'altres autors destacats dins de la pedagogia musical actual (Swanwick, Maneveau, Henzy de Gainza) i han construït nous enfocaments a partir del seu treball investigador i docent en relació a la formació inicial i a la formació permanent de mestres.

- c) L'efecte determinant del mestre: com a model musical, com a pedagog i com a transmissor de les actituds i sentiments que van associats a la vivència del cant
- d) El gaudi i l'exigència en el cantar: és imprescindible que el cantar esdevingui una vivència positiva, però sense renunciar a un rigor en les interpretacions – que el mestre haurà de saber inculcar en els propis alumnes– en relació al resultat estètic i musical resultant
- e) La funció socialitzadora de les activitats al voltant del cant a l'escola
- f) El cant col·lectiu com a activitat bàsica del treball de cançó, però sense oblidar un treball individual o en petits grups
- g) La interpretació i la creació en cançó²⁰ com a generadores d'aprenentatge i vivència musical; cal partir sempre de la pràctica, de l'experimentació, per arribar a la maduresa d'un coneixement teòric que enriqueixi la nostra vivència musical:

(...) cada vegada que algú canta de nou una cançó hi posa la seva pròpia empremta. Igualment la creació d'estructures sonores a partir de sons diversos està molt a l'abast de les comunitats d'educació infantil. (...) Aquesta actitud creativa, el fet d'inventar, inicia l'hàbit de participar activament en la música, fent-la, assajant diferents combinacions sonores que evidentment s'han d'anar enriquint a mesura que s'avanci en l'adquisició d'aprenentatges i de coneixements. (Malagarriga, 2002: 21-22).

- h) La importància de la cançó tradicional dins d'un repertori que incorpori necessàriament una àmplia diversitat de gèneres i d'estils de cantar (i, en conseqüència, una diversitat de treballs a realitzar): cal conèixer i respectar el propi entorn i la pròpia cultura, així com incorporar elements d'altres contextos, però sense oblidar en cap cas la importància de realitzar una selecció crítica i coherent per part del mestre en funció dels principis pedagògics que es persegueixen

6.1.3. Repertori

L'educació musical actual a les escoles de Catalunya utilitza un repertori compost per cançons de procedència i de funcionalitat diverses. Seguint la línia que va marcar

²⁰ El binomi creació-cançó precisament va ser un aspecte clau d'un breu qüestionari realitzat com a etapa prèvia a la part aplicativa (vegeu el punt 9.1). Sense tractar-se d'una mostra representativa, les respostes d'aquests especialistes de música, i d'altres que es van entrevistar, assenyalaven una tendència a no utilitzar la possibilitat de realitzar creació en cançó.

primer el SCIC i després la LOGSE, la majoria d'editorials proposen cançons tradicionals catalanes i d'arreu del món al costat de cançons d'autor d'èpoques i estils ben diversos. Més difícil resulta realitzar un diagnòstic del repertori real que s'utilitza a les escoles més enllà dels llibres de text. Malgrat aquest fet, podem mencionar dos elements bàsics que han agafat importància els últims anys i que tenen repercussions didàctiques que sobrepassen el simple fet de canviar unes cançons per unes altres:

A) Després d'una llarga experiència per part del SCIC, les Cantates infantils han aconseguit fer-se un lloc dins de les escoles de Primària de Catalunya. Cal esmentar que en pocs anys se n'han creat un nombre significatiu²¹ i que l'activitat centrada en aquestes produccions del Servei Educatiu de L'Auditori de Barcelona (*Cantània*) mou uns 20.000 alumnes cada curs.

Aquest fet ha propiciat un treball intensiu de cançó en moltes escoles. A part d'augmentar la interpretació i la revaloració d'un determinat repertori (cançons d'autors actuals i generalment del propi país), és coherent aventurar que també ha permès:

- intensificar el treball d'aquest bloc (encara que potser de vegades únicament de forma puntual)
- donar sentit i motivació al treball i a l'exigència en la interpretació
- viure l'experiència de la música com a espectacle
- sensibilitzar alumnes i mestres envers el cant i la música en general
- ampliar el repertori gràcies a la formació i als materials de suport associats a aquesta activitat
- crear sinèrgies amb altres disciplines (llengua, plàstica, socials, etc.) i globalitzar el treball escolar a partir de la música.

B) Tot i ser un repertori present a l'escola des de fa molts anys, les anomenades *cançons d'arreu del món* (i paral·lelament les audicions englobades dins l'etiqueta *World Music*) han agafat un relleu especial. Ben sovint aquesta realitat té a molt veure amb l'obertura al món (l'anomenada globalització) i amb les possibilitats que aporten les noves tecnologies. Tot i la manca d'estudis amplis i rigorosos sobre els canvis actuals del repertori escolar, es poden apuntar algunes causes,:

²¹ L'editorial DINSIC ha publicat durant els darrers anys fins a 25 cantates en dues sèries diferents, un bon nombre de les quals són de recent creació. Però, a més a més, d'altres estan publicades o enregistrades en altres editorials o discogràfiques (L'Auditori, Amalgama, Arola, Brotons&Mercadal, etc.) o simplement resten com a manuscrits esperant ser publicades i enregistrades.

- a) l'arribada de molts alumnes provinents de països ben diversos i l'esforç dels mestres per trobar repertori de llurs cultures com a forma d'integració o d'interrelació cultural
- b) la major facilitat per aconseguir partitures de cançons de procedències molt allunyades
- c) l'interès de la societat actual per conèixer la cultura i la música de societats que tinguin elements de contrast respecte a la pròpia

Respecte als anys 60 o 70 del segle passat, les cançons no catalanes molt sovint es canten en la llengua original. Mentre que a finals del franquisme i a la transició els cançoners de referència com els *Esquix* (Editorial MF) proposaven les cançons en altres llengües –bàsicament europees– en la seva versió catalana, algunes tendències actuals prioritzen el respecte de l'idioma original, sobretot quan són en anglès o provenen de cultures no europees. En aquest últim cas, el perill d'una visió exclusivament “exòtica” (Martí, 2000) es contraresta amb una explicació del context i la funció d'aquella melodia en la seva cultura d'origen²².

En aquest nou context, a nivell del treball de cançó a l'escola apareix una doble conseqüència:

- o L'augment de la importància, la dificultat i, en definitiva, el treball de la lletra de les cançons. En canvi, a nivell melòdic, no tenim constància que es busqui d'igual forma un respecte a les característiques del cantar presents a la cultura original. És clar que en aquest punt apareix la polèmica qüestió de fins a quin punt hem –i podem– respectar les interpretacions originals o és correcte adaptar-ho (i en quin grau) a la nostra cultura.
- o Situar l'accent en la cançó com a instrument educatiu interdisciplinari de primer ordre, en especial en el context qualificat de *multiètnic* o de *pluricultural* que tantes escoles estan vivint els últims anys. Malgrat aquest plantejament, algunes experiències educatives i diverses converses amb especialistes de música ens obliguen a suggerir una anàlisi aprofundida sobre fins a quin punt es tracta d'una unió d'esforços equitativa –la cançó és un instrument compartit i present en diverses matèries– o si bàsicament és la matèria de música qui va a l'encontre de les altres –i, en definitiva, qui utilitza les seves migrades hores per treballar aspectes més enllà de la

²² No podent aprofundir en aquesta temàtica, em remeto a la recent tesi doctoral de González (2008) en què es presenta la introducció de cançons d'altres cultures dins d'un marc basat en un currículum intercultural a l'escola primària.

música. Segurament la resposta a aquestes qüestions té molt a veure amb l'equip de mestres i la forma d'entendre, en conjunt, l'educació.

Cal subratllar també la qüestió de la presència i de la importància de la cançó tradicional dins del repertori escolar, un tema present en nombroses discussions al voltant del repertori que hauria d'interpretar-se a les escoles. Però, per l'interès específic que té en relació a la investigació que presentem, hi aprofundirem en el punt 6.3.

En darrer lloc, no podem deixar de remarcar que el repertori capitalitza gran part del debat sobre el cantar a les escoles, deixant sovint en un segon pla els objectius didàctics i, sobretot, la interacció que es construeix mercès a l'activitat cantada.

6.1.4. El cantar des de les perspectives investigadora i formativa

Aquest apartat pretén aportar algunes consideracions prèvies en relació amb un tema sempre important i complex en el procés d'ensenyament-aprenentatge com és l'avaluació. Aquest aspecte el desenvoluparem en el següent apartat, però creiem necessari avançar el nostre posicionament per tal de justificar el que exposarem tot seguit.

L'avaluació de la cançó i, en conseqüència, de la veu s'ha plantejat des de posicions molt diverses. Nosaltres hem optat per agafar de referència aquelles que es centren en l'avaluació de la cançó a Primària i en el context català. És sota aquest criteri que hem descartat aplicar algunes propostes existents en d'altres països. Amb tot, i tenint en compte que l'avaluar està molt relacionat amb l'anàlisi del cantar, considerem necessari ressaltar algunes aportacions que han fet les següents línies d'investigació o d'educació al voltant de la veu i del cant:

- La medició de l'activitat cantada a nivell mundial comparant zones geogràfico-culturals (Lomax, 1968)
- L'anàlisi del desenvolupament de la veu cantada i l'afinació (Mang, 2006; Welch et al., 2008)
- L'educació de la tècnica vocal destinada a professionals de la veu (Estill, 1988; *Journal of Singing* 2007-08)
- Les investigacions sobre aspectes concrets del cantar (Watts i Hall, 2008).

A continuació descriurem els aspectes més generals de cada una d'aquestes línies i explicitarem els aspectes més destacats en relació a l'educació i avaluació del cantar des de la perspectiva de la nostra recerca.

La medició de l'activitat cantada a nivell mundial

En primer lloc, fem menció de l'ambiciós treball emprès per Lomax (1968) – *Cantometrics Experiment*– en la direcció de mesurar les diverses variables que apareixen en cançons d'arreu del món, i d'establir tendències i diferències a partir de la categorització per grans zones geogràfico-culturals. Dins dels 37 aspectes que codifica, n'hi ha de referents a la veu, al ritme-melodia-harmonia, als acompanyaments, al moviment corporal i a les diverses relacions entre aquests elements. És obvi que l'objectiu que persegueix s'allunya de l'avaluació del cantar, ja que cerca la codificació i la comparació dels elements cantats arreu del món. Tot i que s'han posat en qüestió diversos aspectes d'aquest estudi –se n'ha criticat sobretot la interpretació dels resultats formulada des d'un cert determinisme cultural– no deixa de ser un referent per l'obertura de la perspectives analítiques de la veu que va aportar en el seu moment:

With the cantometric system the listener can evaluate a song performance in ways that supplement the conventional measures of melody, rhythm, and harmony. [...] Such features of the musical event may be characterized as paramusical in relation to the melody, just as emphasis, speed, and vocal rasp are paralinguistic, and play an important qualifying role in the spoken event, (Lomax, 1968; 34)

En conseqüència, Lomax va posar de manifest la importància de considerar el cant més enllà dels clàssics atributs que es tenien en compte en els contextos acadèmics occidentals: ritme, melodia, harmonia. Més enllà dels aspectes concrets del que anomenem llenguatge musical, Lomax aposta per considerar altament interessants i pertinents els elements paralingüístics i interpretatius que conformen l'activitat cantada. És precisament aquesta idea la que assumim com a pròpia de cara a poder realitzar una correcta avaluació de la cançó.

L'anàlisi del desenvolupament de la veu cantada i l'afinació

En aquesta línia d'investigació destaquen les conegudes escales de Rutkowski –*Singing Voice Development Measure*– i de Welch –*Vocal Pitch-matching Development*– que, respectivament, pretenen mesurar el desenvolupament de la veu cantada i de l'afinació

(Welch et al., 2008)²³. Pel fet d'ésser unes escales formulades amb l'objectiu de mesurar el procés evolutiu de determinats aspectes del cantar, no estan indicades en una avaluació puntual d'aquesta activitat com la que es pretén en un projecte a curt termini. Amb tot, alguns dels resultats aportats per recerques dins d'aquesta línia d'investigació (Mang, 2006; Welch et al., 2008) sí que prenen cert relleu de cara a l'anàlisi del cantar en nens i nenes de Primària. Un resum dels principals elements que aporten els estudis de Mang (2006) i Welch et al. (2008) queden sintetitzats a la Taula 4.

Taula 4: Principals aportacions de la línia d'investigació al voltant del desenvolupament del cantar en base a la perspectiva que aporten Mang (2006) i Welch et al. (2008)²⁴

Temes	Aportacions destacades
Habilitat innata vs. habilitat que es desenvolupa	Es parteix de la premissa que el cantar es desenvolupa ; que no és una habilitat innata. Per tant podem treballar-ho i estudiar-ne el procés d'aprenentatge. (Mang, 2006)
Cant vs. parla	S'especula amb la hipòtesi que música i parla operen en el mateix sistema cognitiu i que les capacitats musicals i lingüístiques organitzen els mateixos principis interpretatius. S'han constatat correlacions entre la melodia de la pròpia parla i els comportaments melòdics en el cant. (Mang, 2006)
Text vs. música	S'accepta que, en general, el text perjudica la precisió melòdica : entonació i afinació. (Mang, 2006)
Cançó i gènere	La variable gènere influeix en els resultats sobre la interpretació de les cançons: les nenes obtenen millors resultats en el cantar que els nens , sobretot quan hi ha text. (Mang, 2006)
Cançó, llengua materna i origen cultural	La variable llengua materna influeix en la precisió melòdica i en la resta d'aspectes de la interpretació de les cançons, i està lligada a la diferenciació del parlar i del cantar pròpia de cada cultura (Mang, 2006) Les polítiques escolars i les orientacions dels centres s'apunten com a factors més determinants que no pas el bagatge cultural dels alumnes o que la situació geogràfica de l'escola dins del país pel que fa a educar uns nens competents en el cantar. (Welch, et al., 2008)
Tessitura	El centre tonal de la parla no presenta variacions importants entre els 7 i els 10 anys com tampoc respecte a gènere i ètnia: entre el la ₂ i el do ₃ . I l'àmbit còmode per cantar se situa en general entre el fa/sol ₂ i el si ₃ /do ₄ . (Welch et al., 2008)

²³ Podeu consultar aquestes escales a Welch et al. (2008), un informe de recerca en què s'utilitzen ambdues de forma conjunta –en base a l'estudi de Mang (2006)– amb l'objectiu d'avaluar el cantar en l'ambició The National Singing Programme (2007-2012) per a les escoles de primària d'Anglaterra.

²⁴ Mang (2006) realitza l'estudi comparatiu entre alumnes que únicament parlen la llengua cantonesa (variant del sud de la Xina) i alumnes bilingües (amb l'anglès). Concretament estudia les variables de llengua, edat i gènere. Per la seva banda, Welch et al. (2008) es centren en un amplíssim estudi realitzat a Anglaterra (76 escoles, 93 mestres i 3472 nens de 7 i 10 anys).

<p>Opinions i actituds respecte el cantar</p>	<p>Comparant alumnes de 7 i 10 anys, apareix una tendència a ser menys positius, a gaudir menys i a tenir menys compromís amb el cantar com a activitat social (a l'escola, a casa, amb la família) a mesura que avança la primària. Amb l'edat i en els dos sexes, guanya l'interès individual (el cantar per un mateix, com a acció personal no compartida) enfront del component social de cantar. (Welch, et al., 2008)</p> <p>Les mestres de més edat apareixen com el col·lectiu que es veu més capacitat en el cantar (Welch, et al., 2008).</p>
--	--

Del que aporten aquests autors, voldria destacar tres aspectes molt pertinents de cara a l'anàlisi del cantar que portarem a terme a la part aplicativa:

- Mang (2006) recalca la importància que el món occidental atribueix a la precisió melòdica, tot i que cantar és molt més que això. En aquest sentit, resumeix diverses aportacions sobre la poca correlació entre el binomi entonació-afinació i la interpretació de les cançons.
- Es constata que la precisió melòdica disminueix quan es canta amb text, i de forma més acusada en el cas dels nois. En canvi, es detecta poca incidència d'altres variables socioculturals de cara a aconseguir una bona competència en el cant.
- S'observa una pèrdua de significativitat en l'àmbit social de l'activitat de cantar a mesura que augmenta l'edat dels alumnes: de ser una vivència comunitària passa a esdevenir un *hobby* o una activitat amb valor dins de l'àmbit personal. Aquesta pèrdua de valoració i de gaudi quan els alumnes es fan grans enllaça directament amb les conclusions de l'estudi de Camara (2004) que comentarem en el punt 6.3.1.

Tanmateix, cal tenir present que aquests resultats s'han de situar dins d'uns marcs culturals concrets, i caldria no inferir-ne una validesa *universal* (ni geogràfica ni històrica).

L'educació de la tècnica vocal destinada a professionals de la veu

Una tercera línia que enllaça amb alguns elements dels exposats fins a aquest moment, i que ens aporta també alguns aspectes per tenir en compte, és la del cant professional en el vessant educatiu. Una revisió dels articles més recents a la revista de la National Association of Teachers of Singing d'Estats Units –*Journal of Singing*– ens mostra unes idees força compartides, de les que destacaríem:

- La musicalitat del llenguatge (Brodovitch, 2007): la possibilitat d'analitzar la llengua des dels paràmetres musicals. Per nosaltres aquesta orientació també porta a plantejar-nos les possibilitats de traspàs espontani de les estructures musicals lingüístiques al cantar *no educat* –natural o cultural en podríem dir– i, en definitiva, al cant popular i tradicional.
- El *continuum* entre parla i cant (Spivey, 2008): la negació del parlar i el cantar com a compartiments separats i, en conseqüència, la possibilitat de realitzar treballs similars per desenvolupar molts aspectes comuns (projecció, expressió, postura corporal, etc.).
- El trencament de la visió acadèmica sobre l'ensenyament de la veu (Edwin, 2008; Popeil, 2007): nou futur i nous reptes per a la pedagogia de la veu davant de la necessitat de donar resposta a altres formes de cantar, amb estètica i tècniques diferents de les clàssiques. Aquestes postures enllacen amb corrents com l'aplicació de la tècnica del *voice craft* de Estill qui també aborda la veu com un sol instrument amb possibilitats diverses: realitzant moviments concrets de la laringe i els plecs vocals s'aconsegueixen una diversitat de resultats vocals que van des del que anomenem parla fins als diversos estils de cant (Estill, 1988).

Les investigacions sobre aspectes concrets del cantar

D'aquesta darrera línia, podem esmentar un exemple il·lustratiu. Watts i Hall (2008) estudien la relació entre timbre i precisió melòdica. En concret, aquests autors investiguen com reproduïen el so un conjunt de dones segons els diversos timbres (home, dona, violí i clarinet) que els interpreten el model. Els resultats eren millors quan el model era veu de dona, suggerint una millor precisió en l'afinació quan el model i el reproductor partien del mateix timbre. A nivell de la cançó a Primària i la seva avaluació, això significa tenir en compte a partir de quin timbre es dona el to (home, dona, piano, etc.) i estar atents a les dificultats que poden estar associades a tons aportats per models masculins o a partir de timbres instrumentals als quals no estiguin acostumats.

De tota manera, aquest tipus d'estudis, pel seu alt grau de particularitat, els hem tingut poc en compte de cara a elaborar els nostres criteris d'avaluació.

6.1.5. L'avaluació de la cançó a l'escola primària de Catalunya

Com situàvem en iniciar l'apartat anterior, més enllà d'aquestes línies complementàries o afins, optarem per analitzar les propostes centrades en l'avaluació de la cançó a Primària i en el context català.

Per fer-ho s'han analitzat i comparat cinc propostes significatives:

1. Els principals aspectes per avaluar la cançó que breument expliciten Lluveras, Valls i Vilar (1994).
2. La proposta que desenvolupa Maria Antònia Pujol (1995) en el seu llibre monogràfic sobre l'avaluació de l'àrea de música.
3. El plantejament de la pròpia administració educativa dins de l'avaluació interna de la música a cicle superior de Primària (Direcció General d'Ordenació Educativa del Departament d'Ensenyament, 1998).
4. La proposta de l'editorial Teide al voltant de l'avaluació de la cançó a Cicle Superior, en els llibres de text de música per a Primària (Valls et al., 2001).
5. Els aspectes que assenyala Fluvià (2007) en el treball fruit d'una llicència d'estudis al voltant de l'avaluació interna de l'àrea de música.

Taula 5: Elements susceptibles de ser avaluats segons les cinc propostes analitzades

ELEMENTS SUSCEPTIBLES DE SER AVALUATS		Propostes que en fan alguna referència				
<i>Primaris</i>	<i>Secundaris</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
VEU i COS	<i>Emissió còmode</i>	X	X	X		X
	<i>Control de la respiració</i>		X			
	<i>Col·locació de la veu i ús dels ressonadors</i>		X	X		
	<i>Intensitat</i>	X	X			
	<i>Disfuncions vocals</i>		X	X		
	<i>Actitud corporal</i>	X	X	X		
PRECISIÓ MELÒDICA	<i>Afinació</i>	X	X	X	X	X
	<i>Agafar i mantenir el to</i>	X	X			X
RITME I PULSACIÓ	<i>Precisió rítmica</i>	X	X	X		X
	<i>Regularitat en el tempo</i>	X	X	X		X
PRECISIÓ TEXTUAL	<i>Reproducció correcta del text original</i>	X	X		X	
	<i>Articulació i dicció</i>	X	X	X	X	
INTERPRETACIÓ	<i>Fraseig</i>				X	
	<i>Capacitat expressiva</i>					

ACTITUDS BÀSIQUES	<i>Participació</i>	X			X	
	<i>Gaudi</i>		X			
	<i>Respecte</i>		X			
	<i>Escolta dels altres</i>		X			
	<i>Valoració</i>		X			
	<i>Interès per aprendre i per comunicar</i>	X	X			
	<i>Atenció al gest de direcció</i>	X	X			

De l'anàlisi sintetitzada a la Taula 5 se'n poden destacar alguns aspectes que són considerats bàsics (emissió de la veu, afinació, precisió rítmica, regularitat de la pulsació, articulació i dicció) i que conformarien la base de la cançó: PRODUCCIÓ DEL SO – MELODIA – RITME – PULSACIÓ – TEXT. Deixant de banda la importància que evidentment també tenen les actituds en tota activitat educativa, són rellevants algunes dades:

- L'afinació és l'únic element en el que realment coincideixen les cinc propostes. Aquesta dada concorda perfectament amb la gran importància de la precisió melòdica en el cantar que s'adjudica des de la cultura occidental (especialment des del món acadèmic) que esmentàvem anteriorment en referir-nos a les aportacions de Lomax (1968) i Mang (2006). Podríem aventurar, en conseqüència, una **accentuació en l'aspecte de l'afinació** en el procés d'avaluació de la cançó a l'escola.
- Per contra, la interpretació –fraseig, expressió– està considerada com l'element primari més feble. Únicament es menciona el fraseig a Valls et al. (2001), mentre que en el cas de Pujol s'arriba a intuir aquest aspecte²⁵ tot i que afirma: “si la musicalitat és el primer objectiu i la veu l'instrument natural que tothom té per poder-se expressar, es començarà fent cantar una cançó” (Pujol, MA 1995: 43). Sembla, per tant, que quan es planteja l'avaluació del bloc de cançó hi ha una **focalització molt gran en els aspectes més tècnics i en els actitudinals deixant en un segon pla la part expressiva i d'interacció entre individus**. Des del nostre

²⁵ Dic *intuir* perquè Pujol (1995: 80), sota l'epígraf “sensibilitat”, hi incorpora un ítem d'observació (“estableix comunicació”) que podria relacionar-se amb l'expressió i el fraseig tot i que des del nostre punt de vista no és una relació ni clara ni directa. I malgrat que en diversos punts del llibre fa incidència a la sensibilitat i a l'expressió com a marc de referència de la música, no podem deixar de constatar la seva absència com a aspecte bàsic quan passa a la dimensió més pràctica i concreta (graelles d'observació-avaluació de la cançó). En canvi, sí que hi fa manifesta incidència en escrits posteriors en què fins i tot enumera com a dos aspectes separats el fraseig i la interpretació, al costat d'elements com la precisió melòdica o la bona postura corporal (Pujol, 2007).

punt de vista aquest fet mostra un error de fonament i no concorda amb els referents teòrics de la música al nostre país: és necessari trobar l'equilibri entre la capacitat expressiva i comunicativa de la cançó, i les habilitats tècniques que permetin realitzar-ho amb la qualitat i l'estètica desitjada. Com ho expressa clarament Valls (1999: 446):

Cantar una cançó, a més d'afinar, articular i emetre els sons en la seva justa mesura, comporta també transmetre el missatge que expressa la música i que és propi del terreny de la interpretació. Una bona interpretació suposa un treball conjunt i interrelacionat entre la tècnica i l'expressió.

D'igual forma, en l'avaluació de la cançó caldrà estar atent a no centrar-se únicament en una de les dues dimensions clàssiques de la cançó: música i text. Aquesta separació teòrica –no real, tal i com argumentarem en el punt 7.1– pot tenir una transposició disciplinar de conseqüències nefastes des del nostre punt de vista. No podem obviar a l'aula de música les problemàtiques referents al text, com tampoc s'haurien de permetre a les altres aules escolars el *cantar de qualsevol manera*. Però s'ha d'anar més enllà, ja que en l'avaluació de la cançó caldrà considerar també tots aquells aspectes actitudinals o d'expressió corporal que estiguin associats a l'expressió sonora: el principi que la cançó i l'educació són activitats globals haurien de ser sempre presents en els nostres centres escolars.

6.2. La cançó escolar més enllà de l'aula de música

6.2.1. La visió educativa

La música en general i la cançó en concret són considerats productes culturals i socials. En aquest sentit, a l'escola realitzen –o almenys poden realitzar– moltes funcions més enllà de l'aprenentatge i la vivència de la música, tal i com ja avançàvem en el [punt 6.1.2](#). Com afirma González (2008: 171):

Sembla palès que l'ús de la cançó com a recurs pedagògic va 'molt més enllà' de la música, ja que, resumint, hem vist que la cançó servirà: antropològicament com a font de documentació, sociològicament per ubicar l'ésser humà dins d'un grup, com a teràpia, i de contingut per conèixer dades concrets de l'entorn.

Sense ànim de voler ser exhaustius, voldríem mencionar alguns exemples de l'àmplia presència de les cançons en les escoles de Catalunya fora de l'aula de música:

- Com a *producte* bàsic de moltes festes i moments especials de la comunitat escolar
- Com a instrument didàctic per treballar diverses matèries (llengua, anglès, medi natural i social, educació física, etc.)
- Com a eina per a establir hàbits i actituds de convivència en l'entorn escolar i ciutadà
- Com a element simbòlic relacionat amb una identitat col·lectiva
- Com a element d'integració cultural i social
- Com a recurs lúdic no formal i d'ús espontani per part dels nens
- Com a eina terapèutica per afavorir la comunicació i la socialització d'alumnes amb necessitats educatives especials

Tot i que aquests usos de la cançó escolar de vegades resten fora de l'òptica d'estudi entorn de la música i de la cançó a l'escola, creiem que la seva importància és gran: la funcionalitat d'un producte és fonamental per tal que adquireixi un valor i una significació per als alumnes.

Cal que la música s'entengui, es visqui, es compregui, també en relació a altres àrees de coneixement, en altres situacions vitals o en altres contextos que depassen la classe de música, i que comparteixi amb elles tant els aspectes culturals, com els didàctics i pedagògics. (Malagarriga, Valls, Vilar, 2008: 9)

No és objecte d'aquesta tesi analitzar aquests usos en profunditat, però sí que considerem necessari concretar alguns aspectes en relació a la interdisciplinarietat i a la funció sociocultural de la música i la cançó.

Com assenyalàvem en el punt 4.2, la LOE i els corrents pedagògics que la sustenten recalquen la importància de tornar a posar l'accent en l'educació global, en la interrelació entre les diverses disciplines del currículum. Al mateix temps, l'enfocament de l'àrea d'educació artística subratlla la funció cultural i de comprensió de l'entorn –propi i dels altres– que hauria de desenvolupar.

Però el seu valor educatiu global prové de l'antiguitat i, a nivell de la praxis, podem afirmar que la música s'ha utilitzat com a element generador de múltiples

aprenentatges des dels inicis de l'escolarització obligatòria al nostre país²⁶. Tot i aquesta afirmació, no podem deixar de constatar el que tan sovint expressen mestres i professors:

La música pateix, almenys a la nostra societat, d'una certa discriminació i marginalitat en comparació amb altres sabers. És cert que forma part dels actuals plans educatius obligatoris però, sovint, l'alumnat i fins i tot els mateixos pares i professors, la consideren una mera distracció: sembla ser que durant la jornada escolar es necessiten unes hores de 'distracció' que permetin l'alumne 'desembarassar-se' abans de seguir en la gran activitat mental que requereixen altres àrees tan importants com les matemàtiques, les ciències socials, les llengües... (Rosa, 2003: 4)

I a la memòria de la llicència d'estudis, la mateixa autora acaba resignant-se a demostrar la validesa de la música a través de l'utilitat en d'altres matèries com a via per a què adquireixi el valor que per ella mateixa ja hauria de tenir.

Tots aquests estudis sobre música i pedagogia, en realitat, vénen a caure en una mateixa perversió que afecta a la música com assignatura -sols serà important si es demostra la seva funcionalitat- i, al meu parer, la Música té els suficients valors com per no necessitar cap mena d'argument per demostrar la seva validesa. Malauradament, però, l'esperit que es respira als centres educatius i en la nostra societat, en general, no és exactament el mateix de manera que, al nostre voltant, es viu la necessitat de dignificar la música i de sensibilitzar tant el professorat, com els pares, l'alumnat, etc. davant d'aquesta disciplina i art. Per aquest motiu, he decidit sumar-me a les investigacions anteriors i, amb aquest treball, facilitar la resposta a la qüestió -que almenys jo tantes vegades he hagut d'escoltar als centres educatius- de: per què serveix la música i el seu aprenentatge? (Rosa, 2003: 5-6)

En el cas concret de les relacions entre música i llengua, sembla evident que la cançó és un instrument molt potent. Des de fa molts segles, la música vocal occidental ha suportat les tensions entre aquests dos pols (música-text) i les diverses postures sobre la preeminència de l'un o l'altre. Però en el cas de la cançó popular o tradicional, la polèmica no té gaire sentit i s'ha entès sempre com una forma de parlar (vegeu punt 7.1). En conseqüència, s'entén que el text –*allò que es diu*– és un aspecte central, deixant a la música, la melodia, una funció sobretot expressiva i d'estructuració del llenguatge.

²⁶ De cara a un major aprofundiment al voltant de les relacions entre la música, cançó, cultura i educació al llarg de la història consulteu González (2008). Sobre experiències entre música i interdisciplinarietat a les nostres escoles i instituts poden servir de mostra unes jornades que es van celebrar a l'ICE-UB precisament sota aquest títol: *Música i Interdisciplinarietat* (Caja i Fuertes, 2004).

Des d'aquesta perspectiva, sembla lògic que la cançó pugui esdevenir motiu de treball lingüístic. I així ho expressa un professor, que comença la memòria de llicència d'estudis afirmant:

Al llarg dels anys de la meva tasca docent he constatat que el llenguatge i l'expressió musical, i concretament la cançó, és un dels recursos més estimulants i més eficaços per a l'ensenyament i aprenentatge d'una llengua, pròpia o estrangera; i si a més a més aquesta cançó resulta ser un poema musicat, esdevé aleshores un recurs òptim per a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua i de la literatura: faciliten la memorització, la comprensió i expressió oral; són elements integradors de les destreses orals i escrites; són un producte cultural i social que reflecteix i explica una societat; són elements interculturals; són també un valuós recurs per a la pedagogia de la diversitat. (Tebé, 2005: 3)

Però a continuació constata que:

Aquest recurs didàctic ha estat subestimat pels autors de llibres de text, pel fet que, en suggerir exercicis o pràctiques sobre un tema de llengua o literatura, molt poques vegades insinuen els beneficis d'aquesta pràctica. El professorat que ha volgut introduir la cançó a l'aula s'ha hagut d'espavilar pel seu compte i esmerçar hores i hores en la recerca del material adient, que moltes vegades no aconseguirà trobar ni a la fonoteca del centre, ni al Centre de Recursos, ni a les cases discogràfiques. (Tebé, 2005: 3)

Paral·lelament, i amb una visió educativa, molts investigadors han treballat en les relacions entre les habilitats musicals i lingüístiques (Herrera i Lorenzo, 2006; Lafarga, 2008), i en les relacions entre literatura i cançó tradicional (Cerrillo, 2003).

6.2.2. La visió des de l'etnomusicologia i la psicologia

Si canviem la perspectiva i ens centrem en el que la cançó comporta en el medi escolar més enllà de l'aspecte musical i literari, es fa necessari assenyalar els enfocaments antropològics i psicològics. A continuació, i de forma breu, resumirem els principals aspectes que considerem significatius per als objectius d'aquesta tesi.

La visió etnomusicològica ha passat “de l'estudi de la música *i o dins* la cultura, la societat i la història a l'estudi de la música *com a* cultura, societat i història” (Feld i Fox, 1994: 25) i, en aquest sentit, ens aporta investigacions i conclusions al voltant de la música i de la cançó com a canalitzadores d'identitats col·lectives (Martí, 2000) o al voltant de les implicacions d'origen polític que això pot reportar en el repertori escolar català (Casals, 2004). Al mateix temps, l'etnomusicologia s'ha interessat per l'ús

d'etiquetes com ara 'cançó infantil' (Ayats,1996) o *músiques del món* (Laborde, 1998). Finalment, ha aportat etnografies al voltant de cançons d'altres cultures –però també de la pròpia– per tal de comprendre millor el context i la funció de l'activitat musical en forma de cant²⁷.

A partir d'aquests treballs, volem destacar de forma breu i sintètica algunes conclusions que considerem ben significatives i rellevants per al nostre estudi:

- Cançó i música són vocables i nocions propis de la cultura occidental, però no de totes les cultures: en algunes, l'activitat musical és considerada una part d'altres activitats més complexes. Al mateix temps, l'anàlisi del cant no pot separar-se dels comportaments associats (Lomax, 1968).
- La música com a “sons humanament organitzats” és present en qualsevol cultura (Blacking, 1994) i susceptible d'esdevenir símbol per la seva capacitat expressiva i emocional (Martí, 2000)
- Les diverses orientacions polítiques i grups de poder s'apropien i utilitzen productes musicals en la lluita ideològica en què estan constantment immersos (Casals, 2006). Una lluita que també té a veure amb les etiquetes musicals que s'utilitzen, que mai no són neutres ni invariables sinó que tenen a veure amb la taxonomia defensada pel grup hegemònic en un context determinat (Vila, 1996).

En la perspectiva psicològica, destacaríem els estudis al voltant de les emocions i les cançons. Diversos experts en el cant han subratllat la força de la música per realçar un text (Bean, 2007), però la recerca psicològica ha investigat la major capacitat de la melodia respecte del text per enllaçar amb la part emocional de les persones (Ali i Peynircioglu, 2006). En concret, en el discurs es manifesta no només una major importància i un caràcter d'excepcionalitat quan el vehicle és musical, sinó també una intensificació del factor emocional.

²⁷ En aquesta línia de música i interculturalitat des de la perspectiva etnomusicològica consulteu la síntesi que en fa González (2008: 150-159).

6.3. La cançó tradicional a l'escola

6.3.1. Realitat i problemàtiques de la cançó tradicional a les escoles de Catalunya

En aquest punt ens centrarem a analitzar algunes dades i hipòtesis sobre l'ús i la consideració de la cançó tradicional en el context de l'escola catalana, emplaçant el marc teòric al voltant del concepte *cançó tradicional* al capítol 7.

En una recerca anterior (Casals, 2004) analitzàvem la presència i la diversitat de la cançó tradicional en els llibres de text de música de sis editorials destacades al nostre país. Els resultats es van comparar amb el repertori utilitzat per la meitat de les escoles de la ciutat de Terrassa. Les dades recollides permetien afirmar que la quota de 'cançó tradicional' dins del repertori escolar és significativa, especialment en edats infantils. Però apareixien algunes problemàtiques i dubtes de cara al seu paper en el futur dins de l'escola.

Un primer fenomen era el procés d'**estandardització**. L'aparició i consolidació dels llibres de text per treballar la música a Primària, així com algunes mesures de caràcter polític, es perfilaven com a elements afavoridors d'una disminució de la varietat de cançons provinents del Cançoner Tradicional i també de la diversitat de versions²⁸.

Un segon fenomen era la **infantilització**. Sugeríem que s'estava produint un procés que ha portat les cançons tradicionals catalanes a esdevenir una part bàsica i imprescindible de la primera escolarització, però que ha suposat perdre presència i significat en cursos superiors en favor d'altres tipologies de cançó (cançons tradicionals d'arreu del món, adaptacions d'autors clàssics, espirituals negres, etc.). Indicàvem que les causes, a nivell històric, calia atribuir-les almenys a tres factors:

- a) Els processos de manipulació i de reinvençió –per part d'agents diversos: folkloristes, mestres i pedagogs– del significat i de la funcionalitat de les cançons tradicionals en el moment de passar de la situació d'expressió oral al document escrit. Més encara en el moment d'introduir-se en el currículum escolar. Les causes d'aquestes modificacions es troben en la voluntat d'adaptar

²⁸ En concret, a nivell polític, ens referim a actuacions com la Resolució de 19 de maig de 2001 (DOGC n.870) per la qual s'obligava a les escoles de primària i infantil a treballar tres cançons tradicionals per nivell d'un llistat tancat aportat per l'administració educativa. Aquesta mesura pretenia precisament consolidar un repertori comú a nivell de Catalunya, però podia comportar la substitució del repertori propi d'una contrada –o de certes versions de les cançons llistades– en favor d'aquest cançoner bàsic i estandarditzat.

aquests cants sota la noció de “productes tradicionals” als valors hegemònics en cada moment sociocultural i educatiu que ha viscut el segle XX.

- b) La voluntat que a partir dels anys 60 van tenir sectors del catalanisme antifranquista per introduir la cançó tradicional catalana a l'escola com a expressió de la llengua materna i per treballar-hi com a primer llenguatge musical. Aquesta voluntat ha reeixit en gran mesura, però el caràcter seriós i simbòlic que se n'ha privilegiat ha fet descuidar altres registres de les cançons tradicionals, més festius o propis de joves i adults (la cançó humorística, de denúncia, de narració dramàtica, eròtica, etc.)²⁹. Aquest fet ha portat a la falsa equiparació “música tradicional → música simple → música per infants” que porta sovint a situar el treball del repertori tradicional com un estadi inicial del treball musical (Costa, 1997).
- c) El fet que en l'ensenyament escolar a Catalunya es va prendre el cant coral (cors i orfeons) –que ja era un actiu reivindicador d'una tradició pròpia– com a model de la correcció cantada. El model coral estava molt condicionat per les estètiques del cant coral europeu i per un marc comunicatiu de concert que molt sovint va implicar, entre d'altres qüestions, la disminució de l'alt nombre d'estrofes de les cançons narratives, perdent-se l'argument de la història o el sentit original. El món coral va ser una de les fonts de referència de gran nombre de mestres de música de les escoles catalanes dels anys 60, 70 o 80 i això va suposar introduir una melodia i un text sovint totalment descontextualitzats i formulats des d'una expressió vocal acadèmica³⁰.

Aquest últim aspecte és una de les causes de la manca de funcionalitat dels cants tradicionals a l'escola (Pujol, MA 2007). Havent-se perdut la seva funció original, l'escola cerca la seva significació tractant-los com a eines per al treball didàctic –principalment musical, però no exclusivament– o com a recursos lúdics lligats a festes i a altres activitats identitàries, donant per fet el seu simbolisme etnicitari (Casals, 2004). Des d'aquesta perspectiva, la infantilització dels cants tradicionals no s'ha d'analitzar com una deformació o un problema sinó com una reinvençió que aquest repertori ha

²⁹ Un retrocés que va més enllà del medi escolar i que afecta a la vigència de certs repertoris orals, tal i com constata Cerrillo (2003: 26) en parlar del conjunt de la societat espanyola: “se ha perdido o está en trance de perderse, por motivos diversos, la tradición de interpretar colectivamente otras canciones (de bodega, de siega, de quintos), que tuvieron una pujante vida años atrás”.

³⁰ La manca de referents contextuals també té veure, és clar, amb els canvis socioculturals que han allunyat part del repertori de l'entorn significatiu dels alumnes actuals. Un exemple indiscutible serien les cançons de treball o les dels oficis, amb un vocabulari o unes tasques ja en desús.

trobat per tal de ser significatiu i fer-se un lloc dins de la creixent *competència* que el món divers i global dibuixa a l'escola en general i a la cançó escolar en particular. En altres paraules, la cançó tradicional catalana ha aconseguit –a través de la important irrupció a Catalunya de concepcions pedagògiques com les de Kódaly i a través de la identificació amb el concepte de llengua musical materna– una presència molt destacada durant la primera infància i sobretot lligat a l'aprenentatge de les bases lingüístiques i musicals. La visió en positiu és que la nova funcionalitat no deixa de ser una expressió que aquesta tipologia de cançó es continua cantant.

Juntament amb aquesta infantilització, en el context educatiu la cançó tradicional està conceptualitzada sobre altres idees que no s'adiuen a la seva realitat social i històrica, però que tenen conseqüències en l'ús escolar. De forma molt sintètica, podem mencionar-ne dues: la **separació dels llenguatges i l'associació entre tradicional i antic**.

El primer aspecte el tractarem a l'apartat 7.1.2, però podem avançar que té com a conseqüències la separació de la unitat de la cançó tradicional en parts que equivalen a diferents disciplines (música, llengua, expressió corporal).

Pel que es refereix al segon aspecte, i tal i com expressa Finnegan (2003), la paraula *tradicció* –o *tradicional*– porta amb ella connotacions socialment molt assentades, en especial l'equiparació amb productes antics. Des d'aquesta perspectiva, s'entén que l'ús que s'acaba donant a les escoles catalanes de la cançó tradicional sovint tingui més a veure amb concepcions museològiques –conservació del patrimoni– o folkloristes (en el sentit del concepte que exposa Martí, 1996), que amb concepcions pedagògiques.

Aquesta última consideració enllaça amb la representació de l'**etnicitat** que les cançons tradicionals desenvolupen, tal i com s'argumentava en la recerca anterior que hem mencionat (Casals, 2004). Una relació que suposa una manipulació del repertori a nivell polític, com ja hem il·lustrat uns paràgrafs abans en parlar de la infantilització.

Però el diagnòstic de la cançó tradicional a l'escola – com a repertori habitual en l'aprenentatge del cantar – no pot eludir les consideracions més generals sobre el **retrocés i la desmotivació envers el cant** a les escoles que han posat de manifest diversos autors. En aquesta línia, Camara (2004) i M.A.Pujol (2007) coincideixen a afirmar que a la societat espanyola cada vegada es canta menys. Davant d'aquesta situació moltes veus reclamen que l'escola es faci càrrec d'aquesta activitat que va estretament lligada a una transmissió històrica-cultural i que, com tantes d'altres, va

essent delegada de la família a l'escola i els media (Garzia, 2007). Però la realitat, segons la investigació de Camara (2004), és que a l'escola el cantar va disminuint al llarg de l'ensenyament primari i va passant de ser un recurs lúdic i atractiu a una activitat poc divertida. Un fenomen en què, segons la mateixa autora, el repertori – juntament amb l'acció del professorat– podria ser una de les causes explicatives.

Finalment, per completar el panorama al voltant de la importància que s'atribueix a la cançó tradicional a l'escola catalana, resulta reveladora la dada que ens fa notar M.A.Pujol (2007) en parlar d'un document sobre competències elaborat per tres comunitats autònomes (Catalunya, Balears i Múrcia): l'únic article en què es menciona la importància de conèixer les cançons tradicionals del propi país –al costat de les d'altres països i de les d'autor– és el que presenta major grau d'acord entre els experts de cada comunitat, essent molt valorat a Catalunya i poc valorat a Múrcia.

6.3.2. El cantar tradicional

Dins de les línies d'investigació actuals que demostren les possibilitats de les músiques populars –o no acadèmiques– dins de la didàctica de la música, destaquen algunes aportacions que emfatitzen l'interès per incorporar els seus processos de transmissió i d'interpretació tot denunciant el poc abast i el poc sentit que té apropiar-se de repertoris com a simples productes (Green, 2006).

És ben cert que el món coral de Catalunya va optar per cantar cançons tradicionals des dels paràmetres *acadèmics* que, en la nostra societat, li són propis. D'igual forma, també és cert que els mestres de música de les escoles habitualment han optat per interpretar aquest repertori segons els mateixos paràmetres que brindaven el món coral, les escoles de música i els conservatoris. És una opció possible i vàlida.

Amb tot, nosaltres volem indagar sobre els paràmetres musicals que són propis del cantar en els contextos *tradicionals*, no formals, a nivell popular. A partir d'aquí, potser es pot obrir una porta a altres possibilitats interpretatives que podrien enriquir el cant a l'escola.

Per presentar les característiques del cantar denominat *tradicional* a la nostra àrea cultural partirem de la contraposició respecte l'estil de *cantar coral* (Sundberg, 1987) o de *cantar acadèmic* occidental. Englobem sota el concepte *cantar acadèmic* els aspectes essencials de la tècnica coral i de la tècniques de cant predominants en l'àmbit de la universitat o en l'ensenyament professional en conservatoris o en altres institucions

similars dels països occidentals (Segarra, 1997; Cuart, 2002; Chapman, 2006). Al nostre entendre, en el *cantar acadèmic* destaquen aspectes com l'ús de la denominada *veu de cap* o registre agut; l'ampli treball en el control de la respiració i l'emissió de l'aire; i l'interès per un resultat en l'emissió vocal que eviti, entre d'altres, la *veu nasal*, la *veu trémola*, la *veu velada*, la *veu de trompeta* o la *veu tancada* (Segarra, 1997; Cuart, 2002). Tots aquests aspectes també cal entendre'ls dins d'una estètica, d'uns espais i d'uns rituals molt determinats.

Definir el *cantar tradicional* és una tasca molt complexa i sovint ha estat investigada de forma inexacte o parcial. Com a exemple, Cunningham i Aiats (2001) constaten que molts estudis i teories sobre les característiques dels productes tradicionals es basen en versions escrites, ignorant el context en què s'interpreta, les possibles variants i una gran part dels elements que coincideixen en una determinada configuració melòdica (sonoritat, timbre, atac, intensitat).

A nivell molt general, Lomax (1968) descriu les tipologies de cant més habituals a Europa³¹. Conclou que el perfil dominant és una tipologia gens habitual en altres zones: un solista sense acompanyament instrumental, que interpreta tres o quatre frases de llargada mitjana dins d'estrofes simètriques, utilitzant intervals diatònics i una mètrica simple. Però un aspecte molt destacat és que el text acostuma a entendre's molt bé, donant així importància al missatge. Una altra tipologia, que Lomax fa coincidir amb l'àrea mediterrània, consisteix en un cant de solista ornamentat, amb llibertat rítmica, melismes i un timbre més aviat nasal.

A continuació compararem aquesta radiografia tan general, i feta sota uns criteris si més no discutibles, amb l'opinió i els estudis d'altres autors, tot detallant aspectes al voltant de la tècnica vocal i de la interpretació musical.

La producció del so

Un primer element contrastant és la tècnica d'emissió de la veu i l'ús dels ressonadors. El *cantar acadèmic* valora i aporta tècniques per treballar la *veu de cap*, o sigui, el registre agut amb ressonàncies frontals³²:

³¹ Cal especificar que en el seu estudi, cap zona dels Països Catalans no formava part de la mostra, però sí regions del Mediterrani i de la Península Ibèrica.

³² Tenint en compte el context del nostre estudi, distingirem únicament entre *veu de cap* i *veu de pit* malgrat que hi ha autors que distingeixen fins a quatre o cinc registres (Chapman, 2006). Fonamentant-nos en Sundberg (1987) i Chapman (2006), podem afirmar que tots els autors coincideixen en aquests dos registres bàsics (*modal voice* i *head voice*) que equivaldrien als mecanismes de la laringe M1 i M2 (Chapman, 2006).

La laringe se eleva, las cuerdas vocales se adelgazan y se tensan. La resonancia es frontal.

La presión respiratoria es poca, pero el apoyo es considerable. (Cuart, 2002: 64)

Per Scarnecchia (1998) –qui al seu torn es basa en autors com Lomax o Leydi– el cantar popular o tradicional de l'àrea mediterrània se centra en els ressonadors facials –sobretot nasals– i els corporals. En definitiva, i en contraposició amb el *cantar acadèmic*, es tracta d'un cant que utilitza sempre la *veu de pit*, o sigui, el registre greu:

La laringe se encuentra abierta y descendida, las cuerdas vocales se alargan y vibran en toda su extensión, la resonancia es de tipo faríngeo y torácico y la presión respiratoria es considerable. (Cuart, 2002: 64)

Scarnecchia (1998) també destaca la important potència vocal de molts gèneres tradicionals de la Mediterrània i indica que en molts casos es produeix un emissió amb la gola tancada. D'aquesta forma, alguns gèneres s'ubiquen al cantó oposat del cantar acadèmic quan un aspecte que defineix el seu estil és la *veu tensa* o amb un notable esforç muscular. Aquest element que d'entrada sorprèn –per l'ús vocal considerat incorrecte des del model acadèmic i que pot portar a situacions que molts foniatres no dubtarien a anomenar patologies– s'explica per les connotacions emotives que pot tenir. En aquest sentit, podem identificar certs esforços vocals amb la voluntat d'expressar uns determinats sentiments, fet que podem percebre visualment quan observem l'expressió corporal³³. Tenim, en conseqüència, una gran expressivitat tímbrica, però habitualment lluny dels cànons establerts per l'*Acadèmia*.

La interpretació musical

Tot i essent conscients que la interpretació musical del cant no pot sostreure's de la resta d'elements, en aquest punt realitzarem l'exercici teòric-analític d'esmentar la part que es refereix a ritme, pulsació, melodia, harmonia i als recursos expressius centrats en modulacions de la veu. Per fer-ho, sustentarem la major part de les següents afirmacions en el que exposen Cunningham i Aiats (2001) –al voltant de les característiques de la música popular i tradicional a l'Estat Espanyol – i el que manté Scarnecchia (1998) al voltant de la dimensió melòdico-vocal a l'àrea mediterrània.

En primer lloc, la característica essencial és la varietat de models existents que, alhora, s'interpreten de formes diverses. En aquest punt, les interpretacions musicals més

³³ A diferència del cantar acadèmic en general, i molt clarament en el cas de l'operístic, en el cant tradicional s'opta usualment per no separar l'esforç vocal de l'expressió gestual. Aquest aspecte és molt clar en les interpretacions de flamenc o de cant valencià d'estil.

acadèmiques no permeten tanta flexibilitat tot i que, òbviament, cada interpretació és única i diferent de qualsevol altra.

La flexibilitat en el cantar tradicional s'expressa en la llibertat de les estructures rítmiques (Scarnecchia, 1998), tot i que segons Cunningham i Aiats (2001) les podríem classificar en quatre models que van del no mesurat a les pautes rítmiques de les danses, passant pels que es basen en pautes sil·làbiques o pel que s'associa amb el ritme dels nens (variabilitat de síl·labes en unes pulsacions pre-fixades).

En relació a la configuració melòdica, apareix clarament la idea que, almenys antigament, predominaven els intervals naturals dins d'un context més modal que tonal (Planells, 1982; Scarnecchia, 1998) tot i que es fa molt difícil assegurar les veritables influències del tipus de creacions melòdiques que han perviscut (Cunningham i Aiats, 2001). De forma oposada a l'anomenada música culta –que prioritza una afinació temperada i la tonalitat– en les interpretacions tradicionals el to podia no tenir cap mena de sentit com il·lustra aquest exemple sobre la interpretació instrumental a les Pitiüses:

Si en l'execució del cant de la flauta n'hi concorren varies, com sol ésser, totes reproduïxen el mateix cant, però no es cerca mai coincidència tonal ni harmonització d'instruments. [...] En els pobles no polifònics l'harmonia és una autèntica confusió de línies melòdiques que arriba a desdibuïxar el motiu sonor que vol representar. (Planells, 1982: 6)

Precisament sobre si ens trobem davant d'un llenguatge gairebé exclusivament monòdic és on apareixen més discrepàncies. Sempre dins aquest ampli ventall de realitats existents en els contextos no formals, majoritàriament es defensa la dimensió horitzontal (melodia) com a determinant, deixant a la dimensió vertical una presència molt reduïda i poc significativa. Amb tot, Cunningham i Aiats (2001) –sense voler comparar-ho amb la valorada visió harmònica i la complexa elaboració polifònica de les obres vocals cultes– defensen l'existència d'una important varietat d'heterofonies i polifonies, entre les quals sobresurt la segona veu paral·lela a la melodia principal i a distància de 3a.

Finalment, al voltant de la interpretació musical, falta subratllar tota una gamma de recursos que enriqueixen el resultat sonor del cantar tradicional o popular. Podem citar de forma destacada les possibilitats d'ornamentació, variació i improvisació de la cançó a interpretar –en part perquè majoritàriament la referència no és una partitura d'un autor sinó la memòria a partir dels models orals. Juntament amb aquesta flexibilitat melòdica, poden aparèixer manierismes vocals, portaments, *glissandi*,

caigudes de l'afinació, etc. (Scarnecchia, 1998). I, per últim, estan acceptades les interpretacions en què s'hi barregen sons o dinàmiques 'no estètiques' des de la perspectiva acadèmica: fragments parlats, canvis bruscos en la intensitat, respiracions molt sonores, etc.

Tot aquest conjunt d'elements que hem explicat proporcionen uns paràmetres molt diferents en relació a l'estètica musical del cantar acadèmic i del que no en forma part. Amb tot, no podem oblidar-nos de la dimensió corporal i escènica que hi va associada. El cos en el seu conjunt és el que permet una determinada producció sonora, però més enllà dels aspectes tècnics també existeixen actituds corporals i posicions dins de l'espai que estan associats a la interpretació de certs repertoris. Aquesta part paramusical del cantar tradicional o popular és la que han investigat alguns etnomusicòlegs com Ayats (2007) i, des del nostre punt de vista, contemplaria paràmetres com:

- La possibilitat de realitzar actuacions vocals en públic mantenint la posició asseguda; un element que s'hauria de relacionar amb les intencionalitats comunicatives i amb rituals construïts al voltant de la interpretació.
- L'acceptació i ús de postures no estàtiques que anirien des del moure's per l'espai fins a la gesticulació de les mans; segurament per les mateixes causes que les descrites en el punt precedent.
- La possibilitat de cantar i tocar un instrument de forma simultània.
- La manca de rigidesa en diferents aspectes de la posada en escena com l'absència o flexibilitat respecte d'un programa previ; la creació del moviment i de les interrelacions entre els intèrprets a mesura que es desenvolupa l'acte; l'absència habitual d'una direcció formal del cant; la possibilitat de trencar la barrera entre intèrprets i públic a través d'espais de participació col·lectiva.

Aquests paràmetres que apuntem no són exhaustius, com tampoc percebem que s'hagi de donar de forma obligatòria algun d'aquests factors per poder parlar de situacions de cant popular o de cant tradicional. Els esmentem com a possibilitats que existeixen en algunes manifestacions vocals de caire tradicional i que resulten poc habituals en contextos acadèmics en què predomina la formalitat o, senzillament, unes altres formalitats. Fins i tot algunes de les excepcions –com podria el ser el cas de l'òpera en relació als dos primers punts– tenen un origen i una flexibilitat molt diferents: el

moviment o les postures corporals no habituals resten pautades des d'una concepció escenogràfica molt pensada i treballada, fugint de l'espontaneïtat o la flexibilitat.

Com a resum d'aquest punt sobre el cantar tradicional, constatem l'existència d'uns models tradicionals d'interpretació de la cançó amb diferències importants respecte del cantar acadèmic en què s'ha basat habitualment l'educació musical i que podrien ser objecte d'investigació al voltant del què i com podrien modificar o enriquir la pràctica del cançó a l'escola.

7.1. La cançó improvisada

En aquest capítol presentarem l'ús de la cançó improvisada dins de l'àmbit lingüístic català. Partirem de la seva definició i la seva concepció des d'una perspectiva etnomusicològica per acabar esbossant el passat, present i futur de les pràctiques al voltant del cantar improvisant versos.

7.1.1. *Definició i conceptes bàsics*

El nostre estudi es fonamenta en una activitat cultural, la denominada *cançó improvisada*. Amb aquesta etiqueta ens referim a aquelles **cançons d'arrel tradicional que es basen en unes melodies sobre les qual s'improvisen textos**. Partint d'aquesta definició, semblaria més adequat parlar de *cançons amb text improvisat*. Malgrat aquest fet, hem optat per seguir mantenint la denominació habitual *cançó improvisada* o *cant improvisat*. Hem pres aquesta decisió a partir de la constatació de l'ús social i cultural d'aquesta etiqueta en contraposició a l'absència d'exemples de la denominació que seria més descriptiva i ajustada a la realitat. Considerem que es podria crear major confusió utilitzant una nova denominació que no pas l'ambigüitat o la manca de rigor que es crea adoptant la d'ús més habitual. Finalment, i no menys important, també cal tenir en compte que la utilització popular del vocable *cançó* antigament significava *text*, mentre que es reservaven les expressions *veu* o *tonada* per referir-se a *melodia* (Ayats, 2007). Des d'aquesta perspectiva, l'expressió *cançó improvisada* passa a ser realment descriptiva de la invenció de les lletres.

Aquest primer aclariment terminològic també serveix per mostrar les fortes contradiccions d'ús i de conceptualització de moltes paraules quan hi ha l'encontre entre el món acadèmic de l'escola primària actual –on situem el nostre treball– i el món popular o tradicional –on sorgeix i viu encara el repertori objecte de la nostra

investigació—. Uns desajustos i dificultats que aniran fent-se presents al llarg de tot aquest capítol.

Seguint aquesta línia, a continuació ens centrarem a precisar o a relativitzar certs conceptes implícits a la definició d'aquest gènere esmentada en iniciar el capítol i que es resumeixen en tres qüestions:

- Hem de parlar de cançó o simplement de tonada?
- S'improvisa, en el sentit d'invenió al moment?
- Què significa parlar de cançó tradicional?

Cançó o tonada

Cançó: composició musical destinada a ésser cantada a una o més veus, generalment en vers, i sovint amb acompanyament instrumental.

Tonada: melodia d'una cançó.

(Diccionari de la Llengua Catalana: Institut d'Estudis Catalans, 2007)

Segons aquestes definicions, ens trobem que la cançó improvisada és bàsicament una tonada que té associades un seguit de normes i pautes per crear el text en el moment d'interpretar-la. Conseqüentment, ens trobem amb un gènere amb una especificitat molt concreta: la cançó en el sentit ple de la paraula no es crea fins al moment d'interpretar-la; abans d'això només hi ha una tonada sense versos associats. I, conseqüentment, quan direm que ensenyem aquesta tipologia de cançó ens estarem referint a transmetre una tonada i unes regles de creació textuals, i no pas una cançó tal i com s'acostuma a concebre.

Anant més enllà, podem afirmar que aquesta expressió cantada també té unes normes de conducta i unes pautes d'actuació particulars (gest, posada en escena, rituals, etc.). O que aquesta separació entre melodia i text —entre música i llengua— és un constructe cultural occidental que ens dificulta la comprensió del cant improvisat³⁴. Però en aquest moment no aprofundirem en aquestes dues idees ja que seran desenvolupades en explicar les característiques bàsiques de la cançó improvisada (punt 7.1).

³⁴ En aquest sentit cal remarcar que la separació entre text i música ha quedat plenament solidificada gràcies a l'existència de dos codis de notació separats. Però en contextos analfabets o de predomini del llenguatge oral aquesta separació perd força o és senzillament inexistent.

Improvisació, semi-improvisació i pseudo-improvisació

Paradòjicament, improvisar es para el bertsolari un acto muy planificado. (Garzia, Sarasua i Egaña, 2001: 84)

L'altre gran pilar és la improvisació, és a dir, l'acte de crear en el moment d'interpretar. Tot i que en àmbits acadèmics segurament és una idea superada, no volem començar aquest punt sense aclarir que la idea romàntica de la improvisació absoluta –el crear del no res i en el mateix moment– s'ha de relativitzar i matisar en molts sentits³⁵.

Per una banda, la creació parteix sempre d'estructures, d'un saber fer i d'un material previ. En un percentatge molt elevat, una creació és el resultat d'un reaprofitament d'elements ja existents. Des d'aquesta perspectiva, la improvisació no deixa de ser un codi concret de com reformular recursos que en si mateix no són gens inèdits. Un codi que, en el cas de la cançó improvisada, es basa en unes regles preestablertes, unes normes culturals i uns recursos lingüístics presents a la memòria –treballada i fruit de l'experiència– de l'improvisador. Aquest és precisament el tríode en què s'ha de recolzar un bon improvisador: la tècnica, la pràctica continuada i la memòria³⁶. En el cas concret que ens ocupa –el cant improvisat– diversos autors recolzen aquestes tres dimensions esmentades:

- Munar (2001), Laborde (1998) o Ginard (1981) insisteixen en què, més enllà d'aptituds, improvisar és una **tècnica** i, com a tal, es pot aprendre. D'aquí l'existència d'un *Manual del Bon Glosador* (Munar, 2001), d'un *Manual d'Iniciació a la Glosa* (Cor de Carxofa, 2008) o de materials didàctics en les escoles de *bertsolaris* del País Basc.
- Dominar aquesta tècnica requereix una **pràctica continuada** (Janer Manila, 1987; Munar, 2001) que permeti interioritzar els mecanismes i recursos dins la memòria de l'improvisador.
- La **memòria**, per la seva oralitat, és necessària i, en alguns casos, imprescindible. D'aquí que sovint s'hagi de parlar de falsa o pseudo-improvisació: llargs combats de cantadors poden recolzar-se en un repertori de centenars d'estrofes memoritzades. Ens trobem, en conseqüència, que la repetició de quartetes –pròpies o no– que un ha memoritzat o les petites modificacions d'estrofes ja sabudes són pràctiques habituals i gairebé

³⁵ És especialment interessant i estimulants l'argumentació que en fa Laborde (1998): la seva aportació fa caure els diversos mites que hi ha a l'entorn del bertsolarisme en concret i de la improvisació en general.

³⁶ Noteu que fins a aquest punt tot el que hem argumentat es pot aplicar a qualsevol tipus d'improvisació, ja sigui musical, lingüística, corporal, plàstica, etc.

imprescindibles (Sbert, 2000). En el cas de Mallorca, per exemple, es distingeix entre els glosadors de combat –que no depenen tant de la memòria– i els glosadors de posat –que en depenen i que majoritàriament són no-improvisadors (Munar, 2001).

En resum, en parlar de cant improvisat entendrem la improvisació en un sentit relatiu i tindrem en compte que aquesta activitat inclou pràctiques habituals com la pseudo-improvisació o la semi-improvisació (per exemple, creacions a partir de motlles o de quartetes memoritzades; o creacions a partir de vocabulari o idees preparades per a l'ocasió). La preparació, en conseqüència, passa a tenir un paper primordial tal i com ho expressa molt bé Rafel Ginard (1981: 96):

En el món, mai no s'improvisa res que s'ho valgui. Sempre hi ha d'haver, fins i tot en les persones més capacitades, una preparació, almenys remota. Ningú dona allò que no ha adquirit, i no hi ha veres habilitats innates. Estan, si de cas, en germen, en potència, i cal esforç per posar-les en acte. És imprescindible, doncs, almenys, la preparació remota i, quasi sempre, la pròxima per reeixir. El talent, en qualsevol forma que es presenti, endemés de les disposicions naturals, és, i gairebé no hi ha excepcions, una formidable acumulació de treball.

Cançó tradicional

La imatge de la continuïtat és la que més s'avé amb la tradició, però més que la continuïtat immòbil i fossilitzada, morta i del tot inútil en el joc social, cal que la continuïtat es fonamenti en la transformació. (Ayats 2008: 147)

Com argumentàvem en el nostre treball d'investigació al voltant de la cançó tradicional catalana (Casals, 2004), constructes com *cultura popular*, *música tradicional*, *folklore* o *cançó tradicional com a patrimoni* són complexos i porten amb ells molts prejudicis i visions fruit de la pròpia història terminològica i disciplinar.

Lluny d'intentar establir en aquest moment una definició concreta dels termes i del debat que els envolta, ens remetem a les interessants aportacions que autors de prestigi han fet recentment a Palomar (2006), Ros (2007) i Mascaró (2008). En aquest punt, incidirem únicament en les nocions i les perspectives més destacades des de la perspectiva de la cançó improvisada.

Un primer punt rau en la importància d'evitar les apropiacions exclusives –de cançons, danses, costums, personatges, etc.– que es realitzen des de molts discursos culturalistes o identitaris. Des de la història, l'antropologia i l'etnomusicologia ja fa molt de temps que autors com Hobsbawm i Ranger (1988) van deixar clar que la tradició no ve de temps immemorials sinó que contínuament s'inventa, es retoca, es recicla o s'interpreta de nou. O s'importa. O es *folkloritza* (Martí, 1996). Hem d'acceptar aquestes afirmacions, però sense obviar que aquests elements associats a la tradició continuen tenint un sentit perquè permeten expressar o canalitzar determinats anhels i sentiments (Prat, 2008). Anant encara més lluny: que una cançó sigui tradicional o no, catalana o andalusa, no exclou l'interès literàriomusical que podem reconèixer-hi, o l'interès pel que socialment significa dins la societat actual (Martí, 2000), o fins i tot el que pot significar per a la societat de futur que es vol construir. En definitiva, i mirat des de la didàctica, l'interès que pot tenir com a material de treball escolar.

Un segon punt a destacar és el que es refereix al canvi d'enfocament respecte a la tradició. Seguint les conclusions de Josep Maria Pujol (2007) i d'Ayats (2008), és bàsic deixar de banda el producte tradicional en si mateix i comprendre'l o analitzar-lo des del context i l'activitat social associada. Pujol (2007: 120), després d'un recorregut pel terme *folklore*, proposa definir *tradicionalitat* a partir de cada situació comunicativa concreta: en aquest sentit el 'ser tradicional' deixa de ser una característica essencial per passar a ser un atribut contingent; i ja no parlaríem de productes fixats sinó d'esdeveniments comunicatius amb uns participants determinats que li donen sentit. Ayats, per la seva banda, ho resumeix denunciant:

L'altra característica de l'ús contemporani de la tradició és que és imaginada com un objecte independent de les circumstàncies socials, amb un ésser concret i fixat, i no pas imaginat com una activitat, com un fer. (Ayats, 2008: 148)

En conseqüència, i com ja avançàvem en tancar el capítol 5, aquest visió és la que guiarà la presentació de la cançó improvisada en el punt següent (punt 7.1).

Per últim, és necessari recordar el que hem expressat a l'apartat 6.3.1: la paraula *tradició* –o *tradicional*– s'acostuma a utilitzar associada amb els productes antics. És en aquest marc que reprenem la cita d'Ayats que encapçala aquesta aproximació al concepte de *cançó tradicional* i que incideix en relacionar pervivència i transformació en lloc de quedar-nos en la clàssica associació entre continuïtat i museïtzació. Quan

quelcom passa a ser considerat *de museu* significa que ja no existeix o és rara la seva existència. Com han afirmat alguns estudiosos, quan un producte o una activitat la conceptualitzem com a ‘tradicional’ sovint significa que està en risc de desaparèixer; mentre està viva no preocupa gaire la seva patrimonialització. Una patrimonialització que, en el cas català, va marcar una part significativa del Cançoner Tradicional d’aquest país (Ayats, Orriols i Palomar, 2006; Casals, 2004).

En definitiva, tradició pot anar unit a modernitat, actualitat, flexibilitat, transformació i canvi com ja afirmava Roma fa gairebé vint-i cinc anys:

Una cultura tradicional és la que transmet el gruix del seu contingut a través del sedàs de les persones i les estructures socials vigents en cada generació, i en aquesta interpretació va inclosa una evolució evident, una adequació o distorsió de les característiques anteriors. Per això no es pot admetre l’equivalència entre cultura tradicional i immobilisme o esclerosi evolutiva. (1985: 50)

7.1.2. La cançó improvisada més enllà de l’objecte

La cançó improvisada es pot considerar un gènere del Cançoner, ja que des de diversos punts de vista (estructural, funcional, textual) es defineix de forma diferenciada respecte altres tipologies existents. Però també es pot defensar el contrari: la cançó improvisada no és res més que una forma d’expressió cantada, és a dir, com a estructura (musical i textual) no varia gaire d’altres melodies, el que es modifica és l’ús que se’n fa. En altres paraules, la cançó improvisada és segurament la tipologia de cançó en què passa a ser més important la seva funcionalitat que la seva configuració objectiva. Perquè –a diferència d’altres cançons– creació, interpretació i resposta dels oients conviuen en el temps i agafen sentit precisament de l’activitat mateixa de la posada en escena.

És per aquest motiu, i agafant una perspectiva etnomusicològica, que no podem quedar-nos en la definició de cançó improvisada com a objecte, tal i com fèiem en iniciar el capítol –“cançons d’arrel tradicional que es basen en unes melodies sobre la qual s’improvisen textos”– sinó que l’hem de definir com a fet artístic, social i comunicatiu, com una activitat relacional en el seu nivell més alt.

La cançó improvisada tradicional és un procés artístic i comunicatiu complet (de la percepció a la reacció del públic) i interactiu basat en un conjunt indissociable de llenguatges (musical, lingüístic i gestual/corporal), que queda sintetitzat en un moment concret i en un context temporal, espacial i social que li dóna sentit.

Una definició que concorda amb l'explicació que Janer Manila desenvolupa al voltant de la improvisació textual:

De fet, emperò, allò que defineix la improvisació és la coincidència entre la producció i la transmissió d'un text; produït, doncs, i integrat en la performance: l'acció complexa mitjançant la qual un missatge poètic és transmès i captat simultàniament. (Paraula poètica, veu, melodia – text, energia, forma sonora – activament units en performance, condueixen a la unitat del sentit.) Aquest text, doncs, creat en el mateix instant en què es produeix la recepció, es diferencia i s'oposa a aquell altre que ha estat prèviament produït per a la performance. (Janer Manila, 1987:3)

Analitzem en detall els significats i algunes falses dicotomies que hi ha darrera aquesta definició:

Procés artístic i comunicatiu complet i interactiu...

La nostra definició enllaça amb diverses postures que han argumentat que la cançó improvisada s'ha de comprendre conceptualitzant-la com a procés i no com a producte (Díaz-Pimienta, 2000) i que cal entendre-ho dins d'una visió que, tot i no negar la vessant literària, contempla la comunicació com a generadora de l'acte (Garzia, Sarasua, Egaña, 2001).

De forma concreta, podem observar que l'actuació d'un corrandista (o glosador) es basa en la condensació de les diverses etapes que conformen la creació artística i la interacció amb el públic:

1. La percepció: observació i escolta dels materials susceptibles de formar part de la seva creació. Si bé és veritat que hi ha una part que prové de la formació prèvia o pot tenir-se pre-fabricada, també ho és que un bon improvisador necessita utilitzar elements que són específics d'aquella cantada.
2. Selecció de la idea.
3. Elaboració de la idea.

4. Actuació/exposició de l'obra.
5. Resposta del públic.

Estem, en conseqüència, davant d'un fet artístic en què es produeix una dissociació entre composició i interpretació pel que fa a l'esquema melòdic bàsic, però no entre creació i interpretació en la resta de vessants (text, dinàmiques, tempo, etc.).

A més a més, una dicotomia habitual en la nostra societat –intèrpret *versus* públic– també queda difuminada. En la majoria de les cantades a Catalunya, el públic participa no tan sols cantant la tornada sinó que tothom és susceptible de ser interpellat, i per tant de poder participar en la cantada com a improvisador. Aquesta *performance* produeix que la cançó improvisada sigui el resultat d'un enfilall d'estrofes produïdes per persones diverses en el devenir únic en el que es produeix. No existeix cap guió temàtic previ i s'elimina la possibilitat que hi hagi una autoria individual.

Finalment es posa en qüestió una tercera dicotomia aparent: individu *versus* col·lectivitat. Per definició, la individualitat és imprescindible en la improvisació de versos; però la pràctica individual perd el sentit sense una participació d'un col·lectiu més o menys nombrós: la ironia, l'enginy o l'humor són ingredients que un mateix no pot servir-se; un bon corrandista sense un públic a qui delectar perd el sentit. Aquest fenomen és obvi que es comparteix amb les arts en general, tot i que en el cas de la cançó improvisada –a diferència d'altres interpretacions musicals– pren forma en el diàleg entre diversos corrandistes enmig d'una comunitat concreta.

...basat en un conjunt indissociable de llenguatges...

Des de la inesgotable compartimentació i classificació acadèmica, cantar una corrandia improvisada suposa utilitzar diversos llenguatges a la vegada: el musical (el cant), el lingüístic (les paraules) i el corporal (llenguatge no verbal). És evident que la nostra voluntat de fer una proposta didàctica ens obliga a separar els llenguatges, però en cap cas cal oblidar que des de la perspectiva tradicional aquest desglossament no existeix: un corrandista improvisa o glosa, però en cap moment es planteja que domina tres llenguatges diferenciats. Ell utilitza un sol canal comunicatiu, la corrandia.

Dins d'aquest marc es comprenen les postures d'acadèmics que incideixen específicament en l'ús conjunt dels llenguatges en les activitats orals. Alguns exemples serien: els que han analitzat el llenguatge no verbal en relació a la llengua (Payrató, 2007); els que, en referir-se a la literatura oral, parlen de "la funció del cos com a

instrument del llenguatge” (Janer Manila, 2007: 95); o els que analitzen “la melodia de la parla” (Font i Cantero, 2008).

Pel que fa a la tensió –de gran importància musicològica– entre música i text, alguns autors han incidit en les relacions entre aquests dos conceptes (Laborde, 1996). Es tracta d’una separació conceptual pròpia de l’anàlisi, la comprensió i la transcripció de la cançó, però no de la creació i de la vivència de la mateixa, com ja hem esmentat al capítol 6.2.

De forma complementària, hem de pensar que com a espectacle que és no podem conceptualitzar la cançó improvisada sense entendre que hi ha una posada en escena per part d’uns actors i en presència d’un públic. I encara més, també cal ser un bon observador i intèrpret del que la comunitat viu, expressa, denota. Per tant, és a través del domini d’aquestes diverses formes d’expressió –o llenguatges– i de la capacitat per tenir empatia o per interaccionar amb els qui escolten que un cantador pot esdevenir un bon comunicador i, en definitiva, un referent per a la comunitat (Ayats, 2007; Ginard, 1981; Garzia, 2005).

...sintetitzat en un moment concret i en un context temporal, espacial i social que li dóna sentit.

Com qualsevol improvisació, el cant improvisat queda afectat pel context en què es desenvolupa. L’ara i l’aquí condicionen la improvisació a molts nivells, però també la condicionen aquells aspectes socials i culturals que comparteix la comunitat on té lloc la cantada. Per aquest motiu, gran part de les estrofes que es canten perden significació i valor en un altre moment, en un altre lloc o en una altra comunitat. En conseqüència, no es poden valorar a través d’una simple transcripció: molt sovint el valor radica en com s’ha dit, en l’ambient creat en aquell moment o en la relació amb les estrofes anteriors i posteriors.

Tanmateix, aquesta oralitat, no és només la paraula: també és el gest, la mirada, el to de la veu, el moviment del cos; i això no pot estampar-se en un manual, no es pot transmetre a través de l’escriptura, i per aquest motiu, també, la cultura popular s’ha transmès sempre oralment. (Munar, 2001:9)

Aquesta és una de les seves grandeses, tot i que, òbviament, també suposa unes limitacions. En relació amb els objectius d’aquesta investigació, afecta des de la concreció didàctica de la proposta fins a la valoració dels seus resultats.

7.1.3. *Universalitat i particularisme*

Crear versos sobre una melodia establerta. El principi essencial de la cançó improvisada és tan simple que no pot sorprendre la seva presència en una gran quantitat de cultures en la dimensió temporal (Pedrosa, 2000) i espacial (Sacarnecchia, 1998; Trapero, 2000; Munar, 2005). És en aquest sentit que alguns autors –com Trapero (2005)– han parlat d'universalitat de la cançó improvisada³⁷:

(...) la poesía improvisada no es un fenómeno aislado de ninguna comunidad lingüística, ni de ninguna etnia específica, sino un arte universal de la cultura popular y tradicional de los pueblos, que tiene distintos nombres, diferentes formas musicales, diferentes formas estróficas, pero que responden todas a una misma categoría o un mismo fenómeno de las culturas de los pueblos. (Díaz-Pimienta, 2000: 526)

Sense voler –ni poder– ser exhaustius, tenim referències actuals d'una tipologia d'aquest gènere a molts territoris dels Països Catalans (Ayats, 2007), de la Mediterrània (Scarnecchia, 1998) i d'Iberoamèrica (Trapero, 2000). Fins i tot, alguns autors com Díaz-Pimienta (2000: 530) ens reporten la seva existència a països més allunyats com alguns de l'Europa no-mediterrània (Finlàndia, Dinamarca, Rússia, Gal·les, Alemanya), de l'Àfrica (Mauritània, Madagascar, Cap Verd), de l'Àsia (Índia, Tailàndia, Indonèsia, Afganistan, Malàisia) i de Nord-Amèrica (Estats Units). Destaquem especialment aquest últim cas, el *rap* afro-americà, ja que suposa l'evolució d'un representant del gènere des de la cultura popular i alternativa fins als circuits de la cultura de masses globalitzada, amb tot el que això ha implicat (Nicolau, 2005).

El denominador comú sempre és la utilització de la llengua de forma extemporània i com a mínim ritmada. Cenyint-nos al que coneixem de l'àrea cultural mediterrània i iberoamericana, destacarem també algunes característiques força compartides i d'interès pel seu possible ús pedagògic:

- a) **Oralitat.** Com ja hem mencionat en diversos punts, l'oralitat és una característica essencial del gènere. Aquest fet no es contradueix amb la constatació de pràctiques escrites basades en el mateix repertori, com seria el cas del País Basc (Garzia, 2005). Però és constatable que els manuals desaconsellen l'escriptura com a mitjà per arribar a la improvisació oral (Munar, 2001; Cor de Carxofa, 2008).

³⁷ Sobre la universalitat de la poesia oral improvisada, podeu veure l'interessant debat mantingut al *VI Encuentro-Festival Iberoamericano de la Décima y el Verso Improvisado* (Trapero, Santana i Márquez, 2000).

- b) **Caràcter lúdic i de crítica social.** Acostuma a presentar-se com una activitat que, a partir de recursos com l’humor o la ironia, troba el seu espai en ambients lúdics i sovint alternatius a la cultura hegemònica. Com expressa Sbert (2005: 15), “l’humor, amb freqüència, representa la ruptura de les regles establertes socialment i és capaç de mostrar, alhora, l’anvers i el revers de la realitat”. I acaba afirmant: “la cançó de *picat*, aquella cançó que s’origina en controvèrsia, en el combat entre glosadors, té al seu nucli essencial l’humor”. També com diversos autors han subratllat (Serrà, 2005; Ayats, 2007), en societats pre-industrials aquesta capacitat de crítica a través de l’humor convertia els corrandistes en personatges respectats i temuts a la vegada.
- c) **Concepció com a espectacle.** Com ja hem argumentat a l’apartat 7.1.2, parlar de la cançó improvisada significa parlar de la música, del text, però també del cos, de la posada en escena, del paper del públic. I de vegades de “gran teatre sense espectadors” (Ayats, 2009) en el sentit que actors i públic són un de sol dins d’una actuació amb característiques pròpies de qualsevol gran espectacle.
- d) **Actualitat i adaptabilitat.** Malgrat contemplar uns rituals i unes estructures melòdico-rítmiques i textuales, per definició s’ha d’entendre com un artefacte capaç d’adaptar-se a qualsevol temàtica i que necessita interpel·lar l’audiència a través de referents centrats en l’ara i l’aquí. En aquesta línia ens expressàvem al final del punt 7.1.2.

Més enllà d’aquesta base, cada cultura, i més específicament cada comunitat, ha adaptat l’artefacte i ha conformat una manera pròpia d’entendre’l i d’aplicar-lo. En el nostre cas ens cenyirem a la cultura catalana, per la qual cosa hi aprofundirem en els dos apartats que segueixen.

7.1.4. La cançó improvisada dins de l’àmbit lingüístic català

En aquest punt realitzaré una petita radiografia de la diversitat de cants improvisats als Països Catalans, destacant-ne els principals exponents. Per fer-ho em basaré, tot i que no exclusivament, en les recents aportacions d’Ayats (2007) qui descriu fins a dinou gèneres o denominacions de cants amb text improvisat sobre una sola fórmula melòdica. En la majoria de casos, i si no s’indica el contrari, tots aquests gèneres comparteixen algunes característiques: versos heptasíl·labs estructurats en quartetes, rima mínima entre els versos parells i relació amb un gènere ballat del mateix nom.

Al País Valencià, destaquen les *albades* i el que s'ha denominat *cant d'estil*. De les *albades* o *albaes* se'n tenen referències des de molt antic (s.XIV) en diverses contrades del territori lingüístic català (País Valencià, Segarra, Matarranya, Ribagorça). Se les relaciona amb les rondes nocturnes de joves i no sempre estan basades en la improvisació. Es canten acompanyades d'instruments com la dolçaina i el tabal, o per una rondalla³⁸.

El *cant d'estil* és la pràctica improvisadora més estesa al País Valencià i es duu a terme de forma molt particular. El cant d'estil inclou diverses variants (l'*u*, l'*u i el dos*, l'*u i el dotze*, *riberenques*) i acostuma a anar a càrrec de professionals o semi-professionals especialitzats en una part de la creació-interpretació: qui improvisa la lletra o *versador*; els cantadors que canten de forma melismàtica el que el *versador* els va xiuxiuejant a l'orella; i els instrumentistes que acompanyen el cant dels solistes. De vegades fins i tot existeix un altre personatge, el *llister*, que documenta el *versador* i li suggereix temàtiques a tractar (Cor de Carxofa, 2008). Aquesta separació de tasques es deu principalment al lluïment vocal que persegueix –“l'expressivitat vocal virtuosa” de què parla Pitarch (1997)– i, conseqüentment, a la dificultat que suposa la seva interpretació (tessitura, *cantar requintat*, projecció de la veu). En l'apartat textual es reclama correcció mètrica, bellesa formal i claredat conceptual. El nombre de versos varia segons les diverses fórmules i contempla la possibilitat de repetir algun vers³⁹.

A Mallorca i a Menorca predominen les *gloses*, amb diferències destacades entre els dos territoris. Mentre que a Mallorca es canta sense acompanyament instrumental, a Menorca el cantador sempre està acompanyat d'un guitarrista o sonador que toca amb una afinació de la guitarra i en un to determinats (Cor de Carxofa, 2008). A nivell melòdic també es tracta de tonades diferents i que donen lloc a estrofes de quatre versos amb doble rima (abba) en el cas de Mallorca i a estrofes de sis versos també amb doble rima en el cas de Menorca (abbaab). Dins d'aquesta base estròfica, es poden cantar més versos amb diferents combinacions de rimes (Munar, 2001: 38-41).

³⁸ Una partitura d'aquesta i de la majoria de gèneres que descrivim es pot consultar al *Cançoner de butxaca* (Casellas et al., 2001). Com és lògic, es tracta únicament d'una o dues de les nombroses tonades i versions existents. També a Ayats (2007) s'inclouen partitures d'algunes de les tonades. De forma complementària, algunes versions dels gèneres que es comenten en aquest punt els podeu escoltar al CD que acompanya el volum VI de la *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear* (Aviñoa, 2001) o al CD del *Manual d'Iniciació a la Glosa* (Cor de Carxofa, 2008).

³⁹ Per a aprofundir en les característiques del *cant valencià d'estil* podeu consultar Pitarch (1997).

Altres gèneres presents a les Balears i les Pitiüses –sovint més basats en la reproducció d'estrofes memoritzades que en la improvisació– són la **cançó de simbomba** (o de ximbomba) a Mallorca, o **gloses** i **cançons de porfedi** a les Pitiüses⁴⁰.

Al Principat, existeixen una gran varietat de tonades amb orígens i situacions molt diverses. De les que han arribat *vives* fins a l'actualitat, cal esmentar les *jotes de l'Ebre*, el *garrotín*, algunes *corrandes* i les *patacades*. D'entre les melodies recuperades per nous cantadors i grups musicals, destacaríem les *nyacres* i les *cançons de pandero*. Finalment, *La Perdiueta* és un exemple de la conversió d'una cançó no lligada a la improvisació textual a ser un referent dins de les cançons improvisades.

Les *jotes* han esdevingut un símbol per a les comarques de l'Ebre. Basada originàriament en quartetes heptasil·làbiques, al segle XX es van allargar amb dos versos més, sempre amb rima als parells. En el moment present s'interpreten intercalant tornades entre les estrofes i s'han imposat les versions popularitzades per Lo Canalero i Lo Teixidó. Habitualment s'acompanyen d'una rondalla i encara en el moment actual continuen molt lligades a la seva forma ballada. Actualment forma part de festivitats de molts pobles del sud de Catalunya i alguns grups musicals han dut a terme noves propostes (Quico el Cèlio, el Noi i el Mut de Ferreries, 2006) que han estat acollides positivament des de molts sectors de la música tradicional a Catalunya.

El *garrotín* està lligat a la ciutat Lleida i a la comunitat gitana. Però la seva presència ha sobrepassat aquest límits, erigint-se com un dels referents més vius de les noves generacions de cantadors provinents de tot Catalunya. Segons Ayats, les raons es poden trobar en “l'especial gràcia del garrotín, amb una melodia i una tornada molt fàcils de reproduir, i el seu aspecte actual i proper a la salsa” (2007: 81). És ben cert que actualment, en el territori català, predominen les interpretacions amb un *tempo* i un estil que s'acosten a la rumba. Tanmateix, autors com Tort i López (2003: 38) fan notar que:

Sembla clar, en primer lloc, que el tempo general del garrotín és força reposat. Ben ritmat i cadenciós, això sí, i sense apalancar-se. Amb gràcia, però sense córrer. Quan a vegades s'interpreta amb velocitat rumbera, fent el ventilador amb la guitarra, pot perdre bona part de la seva gràcia. [...] Per això, quan tenim ocasió de sentir una interpretació més

⁴⁰ És interessant el cas de la cançó de simbomba en el sentit que està clarament unida a la temàtica eròtica i a les festes d'hivern o fins i tot el dol (Cloquell i Portells, 2004).

genuïna, més casolana o no tan comercial, i especialment quan és més antiga, ens trobem amb tempos més lents i sovint més marcats.

El *garrotín* habitualment està format per quatre versos heptasíl·labs en què rimen els parells. Des de la perspectiva musical, i malgrat la diversitat existent, cal destacar que les dues primeres frases acostumen a ser molt semblants, clarament separades entre si i amb un perfil melòdic que permet un estil proper al recitat. La tercera frase en diverses versions incorpora el tercer grau rebaixat, un element que provoca encara més interès per enllaçar amb la resolució –musical i textual– de la frase final (vegeu-ne una partitura a l'Annex I).

El terme **corranda** –i per extensió *corrandista*– ha esdevingut el nom genèric més habitual a Catalunya. En conseqüència, sota la denominació de *corrandes* trobem una gran varietat de tonades disperses per gran part dels territoris catalans més septentrionals, que comparteixen unes mateixes característiques i que no tenen altre nom que les diferenciï més enllà de la localitat on s'han recollit (*Corrandes de Beget*, *Corrandes de Sant Julià de Vilatorrada*) o més recentment el cantador que les ha fet perviure (*Corrandes de Carolino*). Precisament les *Corrandes de Carolino o de Folgueroles* és una de les poques que està vigent avui en dia, mentre que n'hi ha moltes que les coneixem tant sols perquè en algun moment han estat documentades. Les *corrandes* acostumen a constar d'una estrofa de quatre versos seguida d'uns pocs versos que actuen com a tornada. Permeten ser acompanyades instrumentalment, però no es pot establir una constant més enllà d'aquesta constatació. En el cas d'en *Carolino* era habitual sentir-lo cantar acompanyat d'un flabiolaire.

Les **patacades** és un gènere present a Cadaqués i encara unit al ball que s'hi associa. Es tracta d'una melodia de mètrica binària que, com la majoria dels gèneres a Catalunya, conté una tornada en forma de dos versos.

Les **nyacres** són originàries de l'Empordà. Han estat recuperades i re-interpretades recentment pel grup de cançó d'arrel tradicional *De Calaix* i el col·lectiu que cultiva la cançó improvisada a Catalunya. La seva particularitat rau en que –a més a més d'una tornada molt simple que es pot interpretar fàcilment a tercers paral·leles– tothom repeteix el tercer vers del solista, fent esperar la resolució de la idea que es troba al quart i últim vers (vegeu-ne una partitura a l'Annex I).

Les *cançons de pandero*⁴¹ són un altre gènere en vies de recuperació per part dels cantadors actuals. En aquesta línia s'entén la seva inclusió al *Manual d'Iniciació de la Glosa* (Cor de Carxofa, 2008) i la seva presència destacada en grups com “Sol i Serena”. Originàriament eren unes melodies esteses per àmplies zones de la Catalunya occidental, el Baix Camp i el Priorat (Ayats, 2007). Estaven relacionades amb les Confraries del Roser (Serra i Boldú, 1982) i, com una excepció dins d'aquest cantar de clar protagonisme masculí, les interpretaven dones (dites *majorales*) amb l'acompanyament d'un pandero quadrat. En aquest cas la seva funció estava unida a la capta i acostumava a evitar la crítica social en favor de les lloances. En general consten de vuit versos amb rima als parells amb una melodia de mètrica ternària que, segons Crivillé (1982: 7-8), es basa en una “certa monotonia” i centra l'interès en el joc cromàtic present en el segon i el tercer grau.

Per últim, *La Perdiueta* o cançó de Montanissell és una cançó de ronda recollida al Pirineu lleidetà per Artur Blasco i enregistrada en disc el 1982. Ràpidament es popularitzà i es versionà com a cançó fixada per acabar convertint-se, a finals dels 80, en una popular tonada per a improvisar (Cor de Carxofa, 2008). En esdevenir cançó improvisada es modificà l'estructura: el solista canta els dos primers versos que tothom repeteix per seguir el solista amb el tercer i quart vers que, de nou, serà motiu de repetició per part de l'audiència. D'aquesta forma s'establia una participació del públic que suplía la manca de tornada.

Finalment assenyalar que *cobles*, *coblets*, *cançons de ronda*, *follies*, *sàtires*, *garrofes*, *farandoles*, *tiranes* o *ravaleres* són altres denominacions que fan referència –almenys originàriament– a tonades per a improvisar.

7.1.5. El moment actual: entre la tradició i la modernitat

Tot i la manca de diagnòstics i d'estudis específics sobre el cant improvisat a moltes zones dels Països Catalans, començant per Catalunya, podem afirmar que en els últims anys s'ha viscut un procés de revitalització d'aquest gènere a diferents nivells:

⁴¹ L'arbitrarietat en la taxonomia i la relació entre els diversos gèneres descrits es pot comprovar a través de l'exemple següent: la tonada de les cançons de pandero que aporta Serra i Boldú (1982) és la que Maideu (1991) presenta sota el títol genèric de “Corranda”.

- Ayats (2007) subratlla la revitalització actual que es visualitza amb la presència de nous grups d'arrel tradicional que s'interessen per aquest repertori, amb un augment de les trobades de cantadors i amb la introducció del cant improvisat en espais de la societat urbana actual.
- Serrà (2005) destaca que contra tot pronòstic els corrandistes, glosadors i enversadors han revifat de forma considerable tant a les Illes com a Catalunya i al País Valencià..

Destaca aquest procés tenint en compte que un folklorista com Josep Maria Pujol (1985), referint-se al cançoner tradicional en general, anunciava la seva desaparició dient:

El cançoner tradicional té els dies de la seva subsistència comptats: actualment ja no és més que un record en algunes zones marginals de la memòria col·lectiva, que cada dia s'aprima més per llei de vida. (1985:167)

Cal tenir en compte, però, que els productes tradicionals, com destacàvem a l'apartat 7.1.1, es reinventen contínuament i sovint prenen noves funcionalitats.

Aquest ressorgiment no és un fet aïllat sinó que està en consonància –o potser fins i tot és conseqüència– d'un renovat interès en altres indrets (Ayats, Orriols i Palomar, 2006). En aquesta línia, Munar (2005:6) dibuixa un panorama de creixement, de nova popularitat i de revalorització a molts llocs d'Europa i Amèrica Llatina. En concret es felicita per la fugida de l'analfabetisme i el romanticisme que impregnava bona part d'aquestes manifestacions. I conclou que fins i tot fenòmens mediàtics i transgressors com el *hip-hop* o el *rap* són part d'aquesta evolució.

Paral·lelament ha augmentat el reconeixement de què gaudeix lligat en part a les noves generacions de cantadors provinents de l'àmbit culte i universitari, i en part a l'interès despertat entre investigadors i acadèmics diversos (Trapero, 2000).

Centrant-nos en el cas de Catalunya, cal destacar el creixement que ha tingut lloc durant els últims anys i que s'ha anat aglutinant bàsicament a l'entorn de l'associació Cor de Carxofa⁴². Un recorregut a través de les seves iniciatives i de la seva agenda mostra un augment considerable de cantades, tallers, concursos i altres activitats amb la cançó improvisada com a *leit-motiv*, sense comptar el creixement de grups d'arrel

⁴² www.cordecarxofa.org

tradicional que fonamenten part del seu programa en aquest repertori. Els símbols d'aquesta evolució enfocada al futur són ben representatius:

1. Trobada de Cantadors d'Espolla → trobada lúdicocompetitiva⁴³ que el 2008 ha celebrat la setena edició i que s'està quedant petita. Simbòlicament, el seu naixement i creixement poden equiparar-se al nou impuls i expansió a nivell de cantadors i d'interès pel cant improvisat a Catalunya.
2. Lliga Nacional de Glosa → concurs intercomarcal que simbolitza la unió de tota la jove fornada de cantadors d'arreu de Catalunya. Significa també una voluntat de consolidació dels focus que han anat creixent els últims anys (Figueres, Esplugues de Llobregat, Granollers, Sabadell, Olot, Barcelona, etc.).
3. Manual d'Iniciació a la Glosa → llibre per a la formació, que significa la construcció del futur, l'educació de noves generacions.

Tot aquest nou moviment format bàsicament per persones *nouvingudes* a aquest món conviu amb els últims representants de les generacions que realment han heretat aquest patrimoni d'altres cantadors tradicionals en el seu entorn sociocultural⁴⁴. D'aquesta última generació, podem destacar noms com Josep Guasch *lo Teixidor* (jotes de l'Ebre), Dionís Baró (patacades de Cadaqués), Josep Casadevall *Carolino* (corrandes) o Joan Rodes *lo Marquè de Pota* (garrotins). Una generació que els últims anys ha estat reconeguda i que serveix de referència per a la nova lleva de cantadors.

Aquestes dues generacions es distingeixen no només pel seu *origen* improvisador, sinó també per l'entorn on es desenvolupa, l'estil de cantar i per algunes de les funcions que desenvolupen. En aquest sentit, Ayats no dubta a afirmar:

Les darreres transformacions han provocat altres canvis: ara se cerca en la veu de l'especialista un interès més d'estètica o d'imatge d'un passat imaginat que no pas la precedent necessitat col·lectiva de confrontar-nos, de dialogar i de negociar aspectes i sentiments del nostre actuar col·lectiu i del nostre futur. Dit d'una manera més planera, ara pocs alcaldes poden perdre el seu càrrec per una crítica del glossador, del corrandista o del cantador de jotes. (2007: 66)

⁴³ Les trobades i concursos que actualment se celebren per tot Catalunya contenen sempre l'ingredient lúdic malgrat que tinguin el format de concursos o desafiaments. Com a il·lustració, el que expressava un dels corrandistes més reputats en el moment actual: "Jo seré al jurat [d'una jornada de Lliga] i tinc molt clar que qui vingui a competir seriosament l'eliminaré a la primera de canvi".

⁴⁴ *Nouvingudes* en un doble sentit: aquells que no ho han viscut des de petits i s'hi han interessat ja a l'edat adulta, però també en aquells casos en què s'han incorporat al context de Catalunya provinents d'altres llocs com les Illes Balears (on potser sí que havien viscut experiències similars).

Ayats continua l'argumentació ressaltant el predomini dels sentiments relacionats amb la melangia per un passat. Creu que pot ser un escenari vàlid, sempre i quan se sigui conscient que "allò que en un altre temps era normal i, per tant, imprescindible, ara és sobretot un *patrimoni cultural*" (2007: 66).

Amb tot, creiem necessari destacar que la reformulació que s'ha construït des de l'entorn de Cor de Carxofa té una característica de gran importància: la participació oberta a tothom. Aquesta premissa no explícita ha suposat, entre d'altres aspectes, potenciar més les cantades participatives –on els nivells de qualitat varien enormement– que no pas actuacions o combats entre dos o tres cantadors de qualitat (una tipologia en canvi molt habitual a Mallorca i Menorca). Una opció lògica pel caràcter que se l'hi ha volgut donar, però també per l'interès prioritari d'animar nous cantadors i ampliar la base que hi dóna suport. Potser, després d'aquests anys de començar a augmentar la massa social interessada, ara també caldria dotar a Catalunya d'improvisadors de qualitat (musical, poètica i com a actors que són). Ja han anat sorgint aquestes figures, però caldran encara alguns anys perquè, igual que en temps passats, s'erigeixin com a referents carismàtics per a tots els qui viuen el fenomen del cant improvisat.

Òbviament, la immersió en el cant improvisat des de petits pot esdevenir un factor clau per al creixement de la popularitat d'aquest fet cultural, però sobretot per augmentar la quantitat i qualitat dels cantadors, com ens mostren els casos del País Basc i Mallorca (punt 7.2). Feta aquesta apreciació, cal matisar que aquest no és el nostre objectiu, sinó que si de cas serà una de les conseqüències indirectes de la nostra proposta. Però sí que és cert que la introducció del cant improvisat a l'escola té relació amb el procés de revitalització que hem mencionat. Per una banda, l'escola catalana no pot mantenir-se aliena als fenòmens propis de la cultura en què està arrelada, i més encara si es tracta de tradicions amb vitalitat. I, en segon lloc, l'augment dels espais on es fa cançó improvisada i l'existència de processos similars que han tingut lloc en altres àrees geogràfiques (punt 7.2) són uns dels causants de l'interès per incorporar-ho al sistema educatiu català.

7.2. L'ús escolar de la cançó improvisada

En aquest capítol analitzarem els referents existents dins i fora del context escolar de Catalunya. En el primer cas, com a referents immediats del nostre projecte i, en el segon, ens centrarem en aquelles societats properes on l'ensenyament-aprenentatge de la cançó improvisada està en una fase més avançada.

7.2.1. *Un diagnòstic dins de la realitat educativa catalana*

Realitzar un diagnòstic al voltant de la presència de la cançó improvisada esdevé una tasca complexa per la manca d'estudis en aquesta direcció. Amb tot, les diverses fonts d'informació consultades indiquen clarament la poca presència d'aquest repertori com a vehicle per a la improvisació musical. Podem afirmar que aquest ús pedagògic, portat a terme de forma sistematitzada i estructurat a nivell de llengua i música, no existia l'any 2006. Per tal de no donar lloc a equívocs –i com mostrarem a continuació– el que és inèdit és l'ús i la intencionalitat didàctica d'aquest repertori i no pas el repertori en si mateix: les corrandes, per posar un exemple, són presents en moltes escoles i formen part de les propostes de molts llibres de text de música. Fins i tot, en alguns casos se'n fa un ús creatiu a nivell de llengua, però gairebé sempre en el registre escrit i elaborat anticipadament respecte al moment en què s'interpreten aquestes cançons. En resum, afirmem que no hem trobat cap experiència que contingui les quatre característiques definides en el Quadre 2.

Quadre 2: Conjunt de característiques que es buscaven en les experiències prèvies

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Repertori escolar - Intencionalitat didàctica: arribar a improvisar textos - Treball estructurat en diverses sessions - Activitats realitzades dins de la programació de dues matèries: música i llengua |
|---|

Les raons de la baixa presència escolar de la cançó improvisada en la seva funció originària (o en una forma anàloga) és difícil d'establir sense un estudi aprofundit. Malgrat aquest buit, la hipòtesi que mantenim es recolza en la contraposició d'una doble situació. Per una banda, durant els temps en què tenia rellevància social i *estava viva* no es contemplava la necessitat ni es valorava les aportacions que podia fer a la pedagogia escolar: ja desenvolupava una funció social i lúdica, ja es cantava i s'utilitzava, amb la qual cosa no tenia sentit introduir-ho a les aules. Aquest

plantejament també seria vàlid pel cas dels pobles on s'ha mantingut viva fins al moment present. L'altra situació és l'oposada: en els contextos en què no existeix, no s'utilitza com a recurs didàctic bàsicament perquè es desconeix. Cal recordar que durant molt de temps ha format part de comunitats marginals i d'igual manera ha tingut una atenció marginal dins del repertori tradicional català⁴⁵.

Finalment assenyalar que aquesta situació s'ha modificat notablement durant l'última dècada, especialment a nivell social (com hem argumentat al punt 7.1.5), però també a nivell escolar. Actualment constatem que ha crescut considerablement el grau de coneixement per part dels mestres, així com les iniciatives educatives que tenen en compte aquest repertori.

A continuació aportarem les dades recollides més significatives que han permès exposar les afirmacions del paràgraf precedent. Les dades s'han obtingut a través de consultes amb informants clau (corrandistes, mestres de música i de llengua, associacions de corrandistes i de mestres de música), d'una recerca aprofundida del que existeix a Internet (mitjançant metacercadors) i de crides a través de portals d'Internet especialitzats. A més a més, s'han realitzat consultes a través dels coordinadors dels responsables LIC de les escoles i, de forma complementària, a través d'escoles de pràctiques de la titulació de Mestre especialista de música de la UAB.

Obviant l'ús de corrandes o d'altres cançons improvisades a nivell de cançó fixada, distingirem entre: experiències a Primària, experiències a ESO, activitats per a nens i nenes fora de l'ensenyament obligatori, activitats divulgatives destinades a mestres o escoles, i investigacions i propostes didàctiques públiques.

A **Primària** hem constatat molt poques experiències, sempre realitzades per un sol centre –i majoritàriament per un únic mestre– i de vegades puntualment, una única vegada (un sol curs). Les experiències que hem recollit es remunten com a molt a sis cursos endarrere i responen gairebé sempre a la iniciativa d'un mestre de música més o menys implicat com a corrandista.

Prèviament al curs 2006-07, moment d'inici de l'aplicació que presentarem i analitzarem al capítol 10, únicament es tenen sis referències d'escoles de Lleida, Cassà de la Selva, Vilafranca del Penedès, Terrassa i Llinars del Vallès. Aquesta llista ens

⁴⁵ Noteu que els dos gèneres amb més vitalitat durant les últimes dècades, les jotes i els garrotins formen part, respectivament, un d'un territori força descuidat pels poders de Catalunya (les terres de l'Ebre) i l'altre d'un col·lectiu sovint menystingut o poc integrat dins de la cultura catalana hegemònica (els gitanos).

permet constatar que les iniciatives en aquest sentit no queden circumscrites en una part del territori català sinó que sorgeixen en comarques diferents i en punts de la geografia catalana de vegades molt distants uns dels altres. Al mateix temps hem constatat que els mestres de les diverses escoles no es coneixien entre ells, com tampoc coneixien cap altra experiència similar. En definitiva, estem parlant realment de petites accions puntuals, sense difusió i pràcticament sense repercussió dins del panorama educatiu català.

A partir del curs 2006-07, s'han constatat noves iniciatives configurant un panorama actual en què comença a aparèixer una demanda d'informació sobre les possibilitats de treball d'aquest repertori per part de diversos centres de primària.

Deixant de banda les escoles implicades en el projecte que constitueix el focus d'aquesta investigació (capítols 10 i 12), tenim coneixement d'aplicacions diverses o de requeriments de com aplicar-ho a les següents localitats: Vallfogona, Santa Eulàlia de Riuprimer, Tortosa, Sabadell, Terrassa, Artesa de Lleida, Figueres i Tivissa. En aquest punt, no podem deixar de reafirmar la interessant diversitat geogràfica que existeix, així com posar de manifest que la majoria d'experiències han estat liderades per mestres de música i rarament per mestres de llengua. Aquest aspecte cal tenir-lo molt en compte i suposa una diferència substancial respecte d'altres llocs on s'aplica (vegeu punt 7.2.2).

Finalment citar que, fora d'aquestes experiències centrades en la cançó improvisada com a tal, es té constància de molts jocs lingüístics o de creació de lletres sobre melodies senzilles a Cicle Inicial o fins i tot a Infantil. Es tracta d'una pràctica habitualment oral que desapareix a cicle mitjà, en gran part com a conseqüència de la importància que es concedeix a la lectoescriptura.

A la **Secundària obligatòria** s'han localitzat experiències bastant diferenciades, tot i que també molt escasses: tallers de cançó improvisada, crèdits de síntesi sobre el cant amb text improvisat, activitats dins de setmanes culturals o temàtiques.

Si passem a l'**àmbit extraescolar**, descobrim també algunes iniciatives centrades en la cançó improvisada i adreçades a infants i/o adolescents. Altre cop s'han de considerar molt escasses, en lògica consonància amb la poca presència social que ha tingut aquest gènere. Ja sigui en forma de taller puntual o d'activitats estructurades, hem constatat la seva presència en l'àmbit de les escoles de música i els conservatoris, en l'àmbit dels museus i en l'àmbit de l'educació en el lleure (colònies d'estiu, per exemple).

Més enllà de l'educació destinada als infants, durant els darrers anys s'han produït diverses **accions divulgatives** que han permès donar a conèixer la cançó improvisada **al col·lectiu docent**. La cançó improvisada s'ha fet present, ja sigui com a recurs lúdic o com a taller, en escoles d'estiu i en jornades específiques per a mestres. Cal mencionar que, en fer la relació d'aquestes activitats, es constata altra vegada que majoritàriament són propostes destinades als mestres de música.

Paral·lelament també podem assenyalar l'existència d'altres accions divulgatives en relació a la cançó improvisada que, creats fora de l'àmbit escolar, també arriben en als centres educatius, ja sigui en forma d'exposicions, ja sigui en forma de diari escolar.

Per cloure aquest repàs general, hem de tenir en compte que en els últims anys també s'han portat a terme algunes propostes didàctiques presentades a l'àmbit públic (no circumscrites en un centre educatiu concret) i algunes **recerques** que han incidit en la creació de textos sobre melodies tradicionals.

Aquest recorregut per les diverses propostes que s'han realitzat en el camp educatiu estem segurs que no és exhaustiu, però sí que estem convençuts que dóna una visió força real del que existeix. Únicament caldria assenyalar que ens hem basat en les activitats estructurades i que feien referència directa als gèneres tradicionals de la cançó improvisada. No obstant això, no es pot deixar de contemplar el fet que es produeixen moltes activitats relacionades amb la creació de noves lletres sobre melodies conegudes i que es realitzen en molts espais, escoles, associacions o fins i tot famílies en motiu de moments especials. Així mateix, estaria en aquesta línia i és il·lustratiu de la validesa lúdica de la cançó improvisada l'exemple que ens aporta Ayats (2007: 81): nens i nens jugant a dialogar de forma rimada i improvisada sobre una coneguda melodia de la pel·lícula infantil *Mary Poppins*.

7.2.2. Referents fora de Catalunya

Aprofitar les possibilitats de la cançó amb text improvisat a l'escola no és una novetat en altres contextos. Fixem-nos com ja fa alguns anys Munar expressava a la Universitat Catalana d'Estiu la necessitat d'introduir la glosa dins l'ensenyament reglat (Annex 3) i posava d'exemple el model seguit per Múrcia o el País Basc.

En conseqüència, plantejar-se iniciar una introducció sistemàtica i estructurada a Catalunya s'ha de realitzar tenint en compte les experiències realitzades en altres contextos geogràfics. Aquest coneixement és necessari, però tenint molt present les importants diferències culturals, socials i escolars existents entre Catalunya i cada un d'ells.

Concretament, situarem els casos del País Basc i de Mallorca pel fet d'haver esdevingut els referents més propers i a partir dels quals hem dissenyat la proposta aplicada que conté aquesta tesi. Per últim explicarem breument altres realitats existents de les que tenim referències concretes.

7.2.2.1 Mallorca

El context de Mallorca és força diferent del de Catalunya, sobretot en el fet que la glosa i la cançó de simbomba no han deixat d'estar vives en diversos pobles de l'illa. Amb tot, fins no fa gaires anys es temia per la seva pervivència i si es podria transmetre a les noves generacions (Munar, 2001; Serrà, 2005). Per sort, durant l'última dècada el glosar s'ha vist impulsat de nou: a nivell de glosadors, de glosades, d'associacions i d'institucions interessades, d'estudis i recerques, etc. De forma més concreta, podríem destacar les dades següents:

- Actualment existeixen glosadors joves de gran qualitat i que ja s'erigeixen com a referents en aquest nou context.
- L'associació cultural Es Canonge de Santa Cirga, creada el 1998, ha estat capaç d'impulsar activitats i aglutinar molta gent al voltant de la glosa. Des de fa deu anys organitza una Mostra Internacional d'Improvisadors.
- Felip Munar ha estat l'intel·lectual que ha liderat els estudis al voltant de la glosa a Mallorca i que n'ha impulsat espais d'aprenentatge.

Encara des d'aquest vessant social –fora de l'escola– tenim constància que hi ha nens i nenes de 10 o 12 anys capaços d'improvisar gloses a un nivell elevat.

La introducció de la glosa a l'escola, en canvi, presenta força camí per recórrer. Si bé es fan tallers i actuacions a molts centres de secundària –a part dels cursos fora de l'ensenyament reglat– o es creen concursos escolars per incentivar la creació escrita de

gloses⁴⁶, la improvisació de versos a través del cant com a contingut dins del currículum de Primària continua essent un repte.

En resum, l'evolució seguida els últims anys concorda amb el que passa al País Basc, Catalunya o tants altres llocs: un interès creixent a nivell social i a nivell escolar. En el cas de Mallorca és important també recalcar a nivell didàctic l'aparició del "Manual del Bon Glosador" (Munar, 2001). Davant d'una societat acostumada a realitzar una transmissió a nivell no formal i a establir aptituds innates als glosadors, en aquesta obra es recalca que l'art del glosat és una tècnica i com a tal es pot aprendre (Munar, 2001: 10)⁴⁷. I va una mica més enllà quan es fa seves les paraules de Sbert:

La poesia de tradició oral, bàsicament, ha estat un instrument pedagògic. (Sbert, 1997, citat per Munar, 2001: 11)

En aquest mateix *Manual*, una vegada argumentat teòricament, es fa una proposta estructurada i seqüenciada de com es pot aprendre a glosar. La importància d'aquest *Manual* recau en el fet que es tracta de la primera vegada que, a nivell de llengua catalana, es genera i s'escriu una metodologia específica destinada a ensenyar aquest gènere tradicional. Cal especificar que la intencionalitat d'aquest llibre no és fer una proposta per a l'escola sinó donar una guia per portar a terme els diversos tallers que s'estaven realitzant.

Semblantment al que descriurem en parlar del País Basc, la importància que tots els autors atribueixen a la glosa té a veure amb el diagnòstic que la societat –i l'escola– necessita restituir el valor que tenen l'oralitat, la capacitat memorística i el propi patrimoni (Janer Manila, 1985, Munar, 2003). S'emfatitza la força comunicativa de la glosa a través de la relació amb la retòrica (Munar, 2002) de la mateixa manera que ja ho feien Garzia, Sarasua i Egaña (2001) en proposar un marc teòric per al bertsolarisme. I finalment es planteja la capacitat d'atraure els nens per la seva funcionalitat lúdica (Munar, 2003).

Per últim, cal assenyalar que –semblantment a la majoria d'indrets, però diferentment de molts llocs de Catalunya– s'ha introduït a l'escola per iniciativa de l'àrea de llengua i rarament a través de l'àrea de música.

⁴⁶ És el cas de la Mostra escolar de gloses *Memorial Sebastià Nicolau Sureda, Senisu* que el 2008 va celebrar la setena edició i que va dirigit a tot l'alumnat de Primària, Secundària i Batxillerat.

⁴⁷ I ja molt abans Ginard (1981: 32) trencava el mateix mite quan expressava: "El talent, en qualsevol format que es presenti, endemés de disposicions naturals, és, i gairebé no hi ha excepcions, una formidable acumulació de treball."

7.2.2.2 País Basc

Els bertsolaris al País Basc han esdevingut un element identitari potent i de gran projecció:

El bertsolarismo improvisado es hoy una realidad pujante i de gran prestigio social en los ámbitos geográficos en los que el euskera sigue vivo. (Garzia, 2005: 49)

En aquest sentit, la seva recuperació a nivell social ve de molt enrere i està lligada a una transmissió de les tècniques en contextos no formals. Aquests espais d'ensenyament-aprenentatge s'han acabat consolidat en forma de nombroses i variades *bertso-eskolak* o tallers-escola. Paral·lelament s'ha anat sistematitzant aquest procés d'ensenyament-aprenentatge a través de mètodes didàctics entre els que cal destacar els pioners, que daten dels anys 80: “Bertsotan I i II” de Juanito Donorroso i “Zu ere bertsolari” de Xabier Amuriza.

Posteriorment bertsolaris, mestres, investigadors i grups de treball han realitzat un treball en la direcció d'estudiar-ho, divulgar-ho i finalment incloure-ho dins de l'ensenyament reglat. Precisament en el llibre de referència escrit per Garzia, Sarasua i Egaña (2001) s'afirma que els inicis d'aquesta introducció a l'escola cal situar-los a principis dels 80 per anar-se consolidant com a complement de l'ensenyament de la llengua i la literatura durant els anys 90.

Actualment més de 130 centres i més de 5000 alumnes treballen els *bertsos* dins del currículum de Primària. Al mateix temps existeix una considerable quantitat de material complementari, escrit, àudio i audiovisual.

Amb tot, aquest procés sembla que no deixa d'avançar i s'ha treballat també en propostes metodològiques per a Secundària i fins i tot es propugna com a formació d'interès per a professionals de sectors molt diversos (com poden ser els advocats) per l'efectivitat comunicativa que treballa⁴⁸.

De la forma d'aplicar-ho destacarem dos aspectes: els elements curriculars que es treballen i l'enfocament que s'hi dona. En relació al primer aspecte, a Primària es planteja treballar-ho en relació al patrimoni cultural, a les capacitats personals i socials, a la competència lingüística i a les competències musicals⁴⁹. Pel que fa al segon aspecte,

⁴⁸ Vegeu el curs d'estiu de la Universitat del País Basc de l'Annex 4.

⁴⁹ Podeu veure'n una mica més de concreció de cada aspecte a Garzia, Sarasua i Egaña (2001: 45-46) i consultar-ne alguns continguts a Garzia (2007: 75-76). En l'aspecte concret de la música cal tenir present que els bertsos, a diferència de la cançó improvisada a Catalunya, es canten sempre sense acompanyament, hi ha moltes més tonades i fins i tot la possibilitat d'utilitzar noves melodies.

la introducció entra dins de la reclamació de recuperar el valor d'allò oral al context escolar, com a eina enfront de la necessitat imperant de millorar la comunicació de forma efectiva i com a preservació d'una forma literària tradicional i lúdica (Garzia, 2007; Garzia, Sarasua i Egaña, 2001).

Finalment, cal assenyalar que existeixen diferents concursos escolars fonamentats en la glosa, improvisada o escrita.

7.2.2.3 Altres realitats

De les diverses aplicacions de la cançó improvisada a l'escola ens referirem únicament a les dues que –per proximitat geogràfico-cultural i per l'interès demostrat d'introducció a l'escola– considerem més interessants de remarcar: Menorca i Múrcia⁵⁰.

Menorca

La situació de Menorca és semblant a la de Mallorca. Com a conseqüència del perill de perdre un patrimoni propi com és la glosa menorquina, algunes persones, institucions i associacions encapçalades per Soca de Mots han realitzat nombroses activitats. En aquest sentit, es reconeixia recentment aquesta funció en donar-los el Premi Bartomeu Oliver “per la seva bona feina en la revitalització del glossat menorquí i per haver conservat i fomentat el glossat a l'illa de Menorca, i haver-lo difós entre la població jove”⁵¹.

A nivell adult –i a semblança de Mallorca– a Menorca la vivència i transmissió d'aquest patrimoni musical se centra al voltant de l'Escola Menorquina de Glosat (en funcionament des de l'any 2000) i al voltant de diverses trobades, festes i certàmens populars.

Específicament a nivell escolar, el treball entorn de la glosa inclou tallers específics destinats a Primària, Secundària i Batxillerat⁵², així com la participació a la modalitat escolar del Premi ‘Josep Vivó’ de glosa escrita⁵³.

⁵⁰ Cal tenir en compte que en la majoria de territoris on té una presència destacada la cançó improvisada (per exemple, Cuba) les experiències escolars són anecdòtiques, i la seva força i pervivència continuen recaient en la transmissió en espais d'educació no formals. Cal entendre que el plantejament d'utilitzar-ho a l'escola està lligat al trencament de la transmissió en el medi popular. De totes formes, dins de l'Estat espanyol tenim constància d'activitats en escoles i/o instituts a Galícia, Andalusia i Canàries.

⁵¹ http://www.ocb.cat/n_arxiu/2.pdf

⁵² Concretament aquesta activitat que gratuïtament ofereix el Departament de Cultura, Patrimoni, Educació i Joventut del Consell Insular de Menorca a les escoles consta d'una o dues sessions teòrico-pràctiques de 60 minuts cada una.

Múrcia

A Múrcia destaca la importància cultural que s'atorga a la quinteta de versos improvisats que es coneix com a *trovo*. Ho demostra el fet que ha estat reconegut com a Bé d'Interès Cultural de la regió de Múrcia.

Com a la majoria d'indrets, l'auge del *trovo* murcià també està fortament relacionat amb una associació cultural, en aquest cas l'*Asociación Trovera 'José M^a Martín'*. D'entre les diverses activitats que organitza, en l'àmbit de l'ensenyament reglat sobresurt la *Campaña de Divulgación del Trovo en los Centros Escolares de Murcia* i que ja fa quinze anys que se celebra. L'objectiu principal d'aquesta campanya dirigida a cicle superior de Primària i a primer cicle d'ESO és "apropar el *trovo* als joves per tal que el coneguin, el comprenguin, el conservin, el defensin i el practiquin"⁵⁴.

Aquesta activitat està plantejada en la doble vessant teòrica i pràctica, i contempla la participació de l'alumnat. En principi parteix de tallers a les escoles que, diversos anys, ha anat acompanyada d'un concurs escolar de *trovo* que acabava amb una Gala-final del concurs. La participació en aquesta campanya ha anat augmentant en els últims anys i ha crescut, com demostra el fet que del 2003 al 2008 s'ha passat de 12 centres i 822 alumnes als 1466 escolars provinents de 19 escoles o instituts.

⁵³ Aquest premi requereix la composició escrita d'entre 15 i 25 estrofes i preveu dos nivells (primària i secundària), com també la possibilitat de participar-hi de forma individual o en grup.

⁵⁴ <http://murciaeducadora.net/novedades/index.php?ntc=11>

En els capítols que conformen el Marc Teòric hem dedicat la primera part a situar el sistema educatiu actual i molt especialment la realitat d'ús i els reptes que afronten la llengua, la música i la cançó a l'escola primària. A la segona part, ens hem centrat a definir i conceptualitzar la cançó improvisada a nivell sociocultural i a revisar les experiències existents a Catalunya i a altres àmbits geogràfics.

En aquest capítol repassarem les principals idees que ens han conduït a explorar les possibilitats de la cançó improvisada a les escoles de primària de Catalunya per acabar sintetitzant l'argumentació que sosté el Marc Aplicatiu que es presenta a continuació.

8.1. Síntesi del Marc Teòric

Al capítol 4 mostràvem com els canvis legislatius i les tendències actuals en el sistema educatiu català posen decididament l'accent en l'aprenentatge d'unes competències generals. Aquest nou panorama implica reforçar la globalitat de l'educació a través de projectes que permetin la integració de coneixements, d'habilitats i d'actituds de diverses matèries o que incideixin en els nexes d'unió existents entre les diverses àrees. Finalment, la proposta del currículum vigent també emfatitza altres elements com la funcionalitat dels aprenentatges i el fet de dotar d'eines que permetin l'autonomia personal per adquirir coneixements (aprendre a aprendre). Precisament aquesta darrera idea explica la rellevància de treballar la comunicació en totes les seves dimensions: llengua oral i escrita; llenguatges verbal, musical, plàstic i visual, corporal, audiovisual; comunicació interpersonal, en petit grup o en gran grup; comunicació cara a cara o a través d'altres mitjans; utilització de diversos registres segons la finalitat; etc. Una idea que, tal i com mostràvem en els capítols 5 i 6, parteix d'unes mancances força generalitzades especialment en alguns aspectes, entre els que destacaria: la falta d'èmfasi i d'importància que s'adjudica a la part oral de la llengua; i la menysvaloració o dèficit en la dedicació horària als llenguatges artístics (música, poesia, arts visuals).

Si ens centrem en la visió de la llengua a l'escola que hem exposat en el capítol 5, i més enllà de reiterar el que dèiem en el paràgraf anterior, remarcarem la transversalitat de la llengua dins de l'educació i la importància de tenir en compte els principis d'inclusió (participació de persones amb diferent nivell competencial pel que fa a la llengua) i de significació (l'aprenentatge aplicat). Pel que fa a la llengua oral, però també a nivell de la poesia i de la cançó, hi ha coincidència en assenyalar com a problemàtics –i per tant a voler reformular– certs plantejaments *infantilitzadors* que s'observen en el recorregut entre 1r i 6è de Primària. Ens referim a la pèrdua d'espai i d'importància –o fins i tot el trencament del procés evolutiu de l'aprenentatge– de la cançó tradicional, del treball poètic i del desenvolupament de l'expressió oral. D'igual forma, diversos autors coincideixen en considerar especialment clau el cicle superior de Primària en el procés global que va des d'Infantil fins al final de la Secundària obligatòria.

Paral·lelament a aquest diagnòstic de la realitat escolar de Catalunya, també es planteja com a molt complexa l'avaluació de la llengua oral, de l'expressió poètica i de la interpretació vocal. En el cas concret de la cançó, la recerca realitzada ens mostra la diversitat d'aspectes que cal tenir en compte més enllà de la preocupació acadèmica i cultural per la precisió rítmico-melòdica. Aquesta situació pot esdevenir encara més complexa en el moment en què es pretén obrir la música de l'escola no simplement a nous repertoris, sinó també a noves formes d'entendre i d'interpretar la música.

Enfront de la complexitat de l'educació musical i de la presència de noves dificultats com l'ara esmentada, les tendències educatives imperants no semblen decantar-se per una formació que pugui garantir unes competències professionals de l'especialista en pro de la qualitat del treball musical a l'escola. A aquesta problemàtica de base cal afegir-hi en molts casos una falta de valoració social de la matèria, una acumulació de responsabilitats (liderar les festes escolars o preparar concerts de Nadal i de final de curs acaben recaient ben sovint en l'especialista) i/o una solitud professional dins del centre en l'exercici de l'educació musical.

Recapitulant les aportacions al voltant de la cançó tradicional a l'escola, trobem necessari destacar la importància de la cançó dins de la programació musical, però també fora de l'aula de música. En el cas de la cançó tradicional, i en consonància amb la redefinició que hem proposat del que s'entén per tradició, sembla que cal qüestionar-se alguns paràmetres actuals de manera que pugui trobar el seu espai dins de l'assignatura de música, lligada a altres matèries i també com a artefacte vàlid en els espais de relació i joc fora de l'aula. En relació amb aquest últim aspecte, hem destacat que alguns estudis mostren que hi ha una pèrdua d'interès i motivació per cantar en els

alumnes a mesura que s'avancen cursos dins de la Primària, especialment com a activitat social.

En el capítol 7 hem argumentat la necessitat d'enfocar la cançó tradicional improvisada com una activitat o espectacle amb finalitats comunicatives i socials, i més enllà de la simple concepció d'uns versos improvisats sobre una melodia. Destacàvem que aquest gènere tan universal perviu –i està revitalitzant-se– per la força de la paraula dita i molt sovint està associat als registres lúdic i/o de crítica social. D'igual forma, la significació, l'actualitat i l'adaptabilitat temàtica d'aquestes cançons formen part de la pròpia definició del què és.

En el cas de Catalunya, posàvem de relleu algunes particularitats que cal tenir en compte i que de vegades formen part més que de la tradició, de les funcionalitats que li assignen les noves generacions de cantadors. Entre elles sobresurt la preeminència de realitzar una posada en escena fonamentada en la participació més que en el format que dissocia intèrprets de públic. Alhora cal mencionar l'ús generalitzat d'acompanyaments instrumentals, habitualment sense gaires regles fixades.

Per últim, la mirada a la presència de la cançó improvisada en els contextos educatius reflectia, per una banda, la marginalitat en què ha viscut aquest gènere fins fa ben poc temps, però, per l'altra, també aportava uns primers indicis que mostren un interès social creixent a l'entron d'aquest producte cultural. Les experiències recollides apunten a una presència molt testimonial i, en el cas de Primària, liderada gairebé sempre pels mestres de música. Per altra banda, una visió d'altres realitats amb més recorregut sostenen la idea que pot ser un repertori vàlid per a l'escola i recalquen que l'àrea de llengua no pot quedar al marge de projectes construïts al voltant de la cançó improvisada.

8.2. Primeres conclusions inferides del Marc Teòric

En aquest punt del treball es fa necessari revisar si les hipòtesis inicials que han suscitat l'elaboració de la fonamentació teòrica es poden seguir sustentant o si, per contra, han estat falsejades totalment o parcial.

HIPÒTESI I

La cançó improvisada mostra unes característiques específiques que la diferencien d'altres repertoris tradicionals, a nivell de configuració formal, de funcionalitat i de context en què es canta

La cançó improvisada conté uns trets molt determinats que la diferencien d'altres repertoris: actualitat, adaptabilitat a diferents temàtiques i situacions, caràcter efímer, flexibilitat rítmica o inel·ludibilitat del cant solista. Amb tot, no és tant la inexistència de text fixat el que li confereix aquesta especificitat sinó més aviat el ser vehicle d'una activitat social. En altres paraules, la necessitat humana de comunicar-se té en el cant una via important i molt expressiva que –en situacions comunicatives que podem denominar debat o conversa– troba en la cançó improvisada un recurs cultural efectiu. En definitiva, les corrandes no deixen de ser un artefacte en el joc social: a través d'un marc musical, unes regles de creació textual i unes normes d'actuació establertes podem teixir unes relacions i un diàleg amb els altres. Amb aquesta postura no pretenem negar en cap moment la vessant social i comunicativa de qualsevol cançó, sinó que posem de relleu que aquest repertori només té sentit quan s'insereix en context social determinat.

En resum, la cançó improvisada comporta particularitats a nivell funcional, formal, contextual i de posada en escena que no poden obviar-se en el moment de plantejar-se una hipotètica aplicació educativa. De forma complementària, les especificitats de cada àrea cultural i de cada tonada s'afegeixen com a condicionants de gran rellevància.

HIPÒTESI II

La cançó improvisada és un repertori inèdit als centres escolars de primària de Catalunya

De forma estricta, no es pot afirmar que les corrandes siguin inèdites en l'àmbit escolar, però sí que s'ha de ressaltar que la seva presència com a repertori sense lletra fixada resulta molt poc usual. El que sí que s'ha de considerar inèdit és l'elaboració d'un plantejament estructurat que integri almenys les àrees de llengua i de música, i que ho enfoqui des de la perspectiva de contemplar-ho com a activitat social – comunicativa i lúdica–, més enllà d'un treball interessant per a l'aprenentatge musical o lingüístic.

En conclusió, la validació matisada d'aquestes dues hipòtesis ens condueixen a valorar com a plenament fonamentada la decisió d'explorar empíricament les possibilitats del binomi *cançó improvisada - escola primària*.

8.3. Justificació del Marc Aplicatiu

En el Marc Aplicatiu que constitueix la segona part de la tesi exposarem una proposta didàctica per a l'escola primària que s'ha experimentat primer en un centre (capítol 9) i després en quatre centres diferents (capítol 11), tal i com hem mostrat en el disseny de la investigació (capítol 3). Aquesta proposta es fonamenta en el Marc Teòric que acabem de sintetitzar però, de forma més concreta, en la idea que la cançó improvisada pot esdevenir un recurs vàlid i interessant: per una banda, pot ajudar a donar resposta a algunes dificultats educatives existents en el sistema educatiu català i, per altra banda, pot enriquir l'educació musical, l'ús de la llengua, el treball literari i les relacions socials de les nostres escoles. Per clarificar aquesta idea i tot allò exposat fins aquí, acabarem aquest capítol concretant i sistematitzant els elements fonamentals que, des del nostre punt de vista, justifiquen l'aplicació que es va desenvolupar.

Fonamentació educativa general

- La cançó improvisada es fonamenta en un fenomen cultural gairebé universal i actualment cada vegada més present dins de nombroses societats com la catalana.
- La improvisació de textos sobre una melodia és una tècnica i, com a tal, pot ser objecte d'ensenyament-aprenentatge.
- Existeixen projectes educatius al voltant del cantar versos improvisats dins del propi àmbit lingüístic (Mallorca) i en d'altres contextos geogràfics propers (País Basc, Múrcia).
- L'interès per aquest repertori pot iniciar-se des de diferents àmbits: música, llengua, literatura, relacions socials.
- La cançó improvisada requereix el domini de diferents llenguatges d'una forma integrada, per la qual cosa l'aprenentatge, per resultar efectiu, necessita un treball transdisciplinari, en la línia del que pregonen les actuals directrius educatives.

- El repertori tradicional improvisat treballa en favor de totes les competències bàsiques proposades en l'actual currículum de Primària com també dins de les orientacions proposades per a denominada *sisena hora*.
- La cançó improvisada pot ajudar a desenvolupar aspectes que convé potenciar o que estan poc treballats a l'escola catalana actual: l'expressió oral, l'expressió poètica, la cançó com a eina educativa i lúdica, la força del diàleg, la importància de la individualitat en tant que part d'una col·lectivitat, la gestió de la crítica i de l'error, la interpretació vocal en forma de cançons com una habilitat que va més enllà de la precisió melòdico-rítmica.
- El component lúdic d'aquest repertori no només el fa interessant per a festes o moments menys formals, sinó que també facilita un treball autònom i motivador dels aspectes que obliga a treballar.
- L'absència de lletra prèvia converteix la cançó improvisada en un vehicle adaptable a molts projectes, temes i situacions.
- La cançó improvisada permet unir *tradició* i actualitat.

Centrant-ho en els tres principals àmbits d'incidència –didàctica de la música, didàctica de la llengua i relacions socials– podem detallar els següents punts:

Didàctica de la música

- Es produeix un canvi de perspectiva en relació amb el procés d'ensenyament-aprenentatge al voltant de les cançons: no s'aprèn un producte finalitzat sinó una melodia i una tècnica que permet crear un nombre il·limitat de cançons.
- Aquest repertori permet ampliar el repertori tradicional present a l'escola catalana actual, evitant el perill d'estandardització que moltes polítiques actuals imposen.
- La cançó improvisada possibilita plantejar-se nous models i noves formes de treballar la interpretació vocal, atenent a altres paràmetres d'emissió de la veu, de col·locació del cos, d'expressió gestual o de precisió melòdica i rítmica.
- Repertoris com aquest, en què agafa gran importància el que es diu, canalitzen el treball en aspectes bàsics de la cançó que van més enllà de la necessària precisió rítmico-melòdica: la vocalització, la intensitat, les dinàmiques.

- El treball al voltant de la cançó improvisada permet adquirir aprenentatges aplicables a l'anàlisi i la interpretació d'altres cançons, així com a l'anàlisi d'audicions (estructura, expressivitat, vocalització, etc.).
- La improvisació de textos lligada a una cançó obliga a treballar el cant solista i l'escolta del que canten els companys.

Didàctica de la llengua

- Improvisar textos amb una mínima qualitat requereix haver comprès i treballat prèviament molts aspectes formals: còmput de síl·labes, tipus de rimes, sinalefes i elisions, tipologies de discursos, figures retòriques, estructures poètiques (rodolins, quartetes), sinònims, etc.
- Compondre versos sobre una tonada pot esdevenir una eina vàlida per ajudar a la creació literària i, en especial, a la creació poètica.
- Treballar la cançó improvisada significa potenciar l'oralitat de la llengua en totes les seves dimensions: dicció, entonació, volum, actitud corporal, estructuració de la conversa, comprensió del que es diu, etc.
- Aprendre a improvisar textos sobre una tonada pot motivar o despertar l'interès per ampliar vocabulari.
- El procés d'aprenentatge de la cançó improvisada permet incorporar elements que poden repercutir positivament en la millora de l'anàlisi lingüística i de l'expressió escrita.

Relacions socials

- La incorporació de la cançó improvisada a l'escola és una eina en favor de l'ús social de la llengua, més enllà de l'àmbit acadèmic o formal.
- La cançó improvisada pot esdevenir una eina que ajudi a desenvolupar la pròpia personalitat i identitat dins d'un col·lectiu.
- Realitzar activitats dialogant de forma improvisada i mitjançant cançons permet treballar la cohesió grupal i els relacions socials dins del grup: l'acceptació de l'error, l'explicitació de certs conflictes i problemàtiques, l'acceptació de crítiques.
- La qualitat dels versos que s'improvisen està en relació, en bona part, amb la capacitat d'observació i d'utilització del sentit crític.

- La improvisació de textos cantant dins de contextos lúdics pot esdevenir una eina eficaç de cara a ajudar a superar timideses i actituds reservades o excessivament introvertides.
- Gràcies al seu component lúdic i a la seva gran adaptabilitat, la cançó improvisada presenta la possibilitat de ser utilitzada en moments d'oci (pati) o en moments extraordinaris (festes, convivències, comiats, premis o reconeixements, etc.).

En resum, tal i com expressa Garzia (2007) en relació al País Basc, nosaltres també estem convençuts de l'enorme poder educatiu de la cançó improvisada:

In the Basque Country we have and enjoy a highly prestigious form of oral expression that transmits both emotion and tradition effectively and economically. As we have discussed, the capacity to communicate, especially orally, is vital in contemporary society. Thus it seems important to emphasize that Basque improvised verse has proven to be highly effective tool for achieving just this goal, a tool from which our modern 'information society', in my opinion, could learn quite bit.

MARC APLICATIU

El Marc Aplicatiu, tal i com explicàvem al capítol 3, es va dissenyar en dues etapes: prova pilot i contrastació mitjançant un grup de treball de mestres. Les dades generals de tota la part aplicada queden resumides al següent quadre:

Taula 6: Dades generals de totes les aplicacions realitzades

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durada de la fase activa: ▪ Escoles de primària: ▪ Investigadors: ▪ Mestres implicats directament: ▪ Alumnes: 	<i>gener 2007 – juliol 2008</i> <i>5</i> <i>1</i> <i>10</i> <i>208</i>	
Distribució dels alumnes per nivell educatiu		
<i>Nivell</i>	<i>Grups</i>	<i>Número d'alumnes</i>
3r primària (8-9 anys)	1	27
4t primària (9-10 anys)	3	78
5è primària (10-11 anys)	3	52
6è primària (11-12 anys)	2	26
<i>Total</i>	<i>9</i>	<i>208</i>

A continuació descriurem detalladament la primera d'aquestes etapes pel que fa al disseny i al funcionament (capítol 9) per acabar exposant una anàlisi dels resultats i unes primeres conclusions respecte de les hipòtesis plantejades a l'inici (capítol 10). La segona part del Marc Aplicatiu contindrà l'exposició i l'anàlisi de la fase extensiva realitzada mitjançant un grup de treball (capítol 11). Aquest capítol també es clourà amb la síntesi dels resultats i les conclusions parcials de la segona etapa.

9.1. Selecció del centre i del grup-classe

Una vegada plantejat el disseny metodològic en dues etapes –prova pilot i contrastació amb les experiències en altres escoles– es va estudiar quins havien de ser els criteris per escollir l'escola on es portaria a terme la prova pilot. Després de realitzar una primera enquesta a deu centres pre-seleccionats⁵⁵ (vegeu Annex 5) i d'algunes converses posteriors, es trià el CEIP Serralavella d'Ullastrell en funció d'una triple dimensió: les característiques generals del centre, el treball de cançó que duen a terme i el plantejament de la llengua a l'escola.

En síntesi, les característiques que vam tenir en compte van ser les següents:

- Un centre escolar amb experiències prèvies de projectes i de treballs interdisciplinars.
- Un interès i una disponibilitat del claustre de professors, i especialment de l'especialista i dels tutors de cicle superior, per portar a terme aquest projecte amb la metodologia col·laborativa que es requeria (vegeu punt 9.2).
- L'absència de referències i d'experiències prèvies sobre el cant improvisat per part dels alumnes.
- Un alumnat que majoritàriament té el català com a llengua materna.
- Una especialista de música amb treball i projectes específics al voltant de la cançó, però que desconeixia el repertori de cançó improvisada.
- Una escola amb un projecte educatiu en què la llengua oral és molt rellevant, però on el treball poètic no estava molt desenvolupat.

El CEIP Serralavella és l'única escola del poble d'Ullastrell. Actualment el poble i l'escola estan en creixement, però els cursos alts de primària continuen tenint una sola

⁵⁵ Aquesta preselecció la vaig realitzar de forma subjectiva a partir del coneixement al meu abast de la música i del funcionament general d'un nombre elevat d'escoles. Les principals fonts van ser les consultes a mestres i a professors vinculats al Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la UAB així com la relació directa amb diversos centres a través del practicum.

aula per nivell i no arriben als 25 alumnes per classe. Aquest fet, tot i no formar part dels criteris que motivaren l'elecció, és evident que facilitava el treball individual del projecte que implantàrem.

Per últim, el plantejament del projecte preveia treballar amb alumnes de cycle superior. Va caldre decidir quin dels dos cursos de cycle superior del centre escollit era l'idoni per dur a terme el projecte. Amb l'especialista de música de l'escola vam optar per 5è convençuts per la major receptivitat de la tutora, però també perquè 6è era un curs amb només nou alumnes. En canvi el grup de 5è en tenia el doble.

El grup de 5è estava format per divuit alumnes, malgrat que a la meitat del projecte s'uní al grup una nena d'incorporació tardana, provinent de l'estranger i sense coneixements de cap llengua romànica. Dels divuit alumnes, set eren nens i onze eren nenes. Les mestres definien el grup com un col·lectiu molt participatiu, motivat per aprendre, força cohesionat i amb una bona relació entre ells. Pel que fa a la música, l'especialista considerava que tenien bona capacitat d'aprendre, de memoritzar i d'interpretar repertori força complex, i que era un grup amb el que s'havien treballat aspectes tècnics relatius a la projecció de la veu. Com a dada addicional, cal dir que diversos nens del grup estudiaven música fora de l'horari escolar. Pel que es refereix a la llengua i més concretament a l'expressió oral, la tutora destacava que hi havia nivells força diversos, però que la gran majoria a casa eren catalanoparlants.

9.2. Organització de l'equip docent i investigador

9.2.1. Funcionament del grup

Cenyint-nos a la metodologia d'investigació-acció col·laborativa (vegeu capítol 3), es va crear un equip o grup de treball col·laboratiu (investigador, mestra de música i tutora de 5è de Primària) i es dividí el treball en tres fases: cosituacional, cooperacional i de coproducció.

Fase cosituacional

Contemplà tres reunions de l'equip de treball col·laboratiu durant els mesos de gener i febrer de 2007. Aquest treball conjunt anà precedit de diverses converses amb

l'especialista de música i de l'enquesta exploratòria sobre l'escola i el treball de cançó i creació que s'hi duu a terme (Annex 5).

Els temes tractats en aquesta fase queden recollits al següent quadre:

Quadre 3: Principals temes debatuts per l'equip col·laboratiu durant la fase cosituacional

- Situació professional i motivacions envers el projecte per part de cada membre del grup
- El cant improvisat i les seves possibilitats educatives
- L'escola
- El grup-classe
- La música a 5è
- La llengua a 5è
- Objectius generals i finals
- Metodologia, disseny del projecte i rols dels diferents membres
- Distribució temporal de reunions i sessions

Fase cooperacional

Aquesta etapa és la de treball amb els alumnes a través de quinze sessions des de finals de febrer fins a finals de maig del 2007. Com es pot veure a l'Annex 6, es van realitzar set sessions en classes de música, set en hores de llengua i una sessió final extraordinària. Al punt següent s'exposa el disseny i l'estructuració de les sessions.

Paral·lelament a les sessions, es van programar quatre reunions de seguiment, una cada mes. Aquestes reunions estaven sempre estructurades en dues parts:

- a. revisió i anàlisi conjunt de les sessions fetes
- b. concreció i ajust de les properes sessions

Fase de coproducció

L'anàlisi i la valoració finals es van realitzar en dos moments: una primera trobada molt a prop de l'última sessió amb els alumnes, i una segona reunió al cap d'un mes i mig. Amb la primera reunió es pretenia aconseguir la visió i els detalls de la immediatesa, de quan encara es té molt fresca la important sessió final. A la segona, l'objectiu era recollir la visió més en perspectiva, aquella que permet relativitzar més el que ha passat i fer una anàlisi més global i aprofundida del projecte. Al Quadre 4 es concreten els principals focus de valoració i de debat durant aquesta etapa.

Quadre 4: Principals aspectes debatuts per l'equip col·laboratiu durant la fase de coproducció

- Resultats assolits en relació amb els objectius i les expectatives inicials
- Disseny general del projecte i funcionament de les sessions.
- Metodologia utilitzada i funcionament del grup
- Rols
- Aplicacions col·laterals del projecte (a altres matèries i nivells)
- Possibles aplicacions i futur d'aquest treball a l'escola
- Altres temes de reflexió: interdisciplinarietat, cançó i gènere, sentit i possibilitats de les festes escolars, els espais lúdics d'aprenentatge

Amb posterioritat a aquest procés, hi hagué trobades puntuals de l'equip investigador col·laboratiu per acabar de contrastar criteris i conclusions al voltant de petits aspectes analitzats (durant la resta de l'any 2007 i tot el 2008).

9.2.2. Valoracions de l'equip investigador sobre la metodologia utilitzada

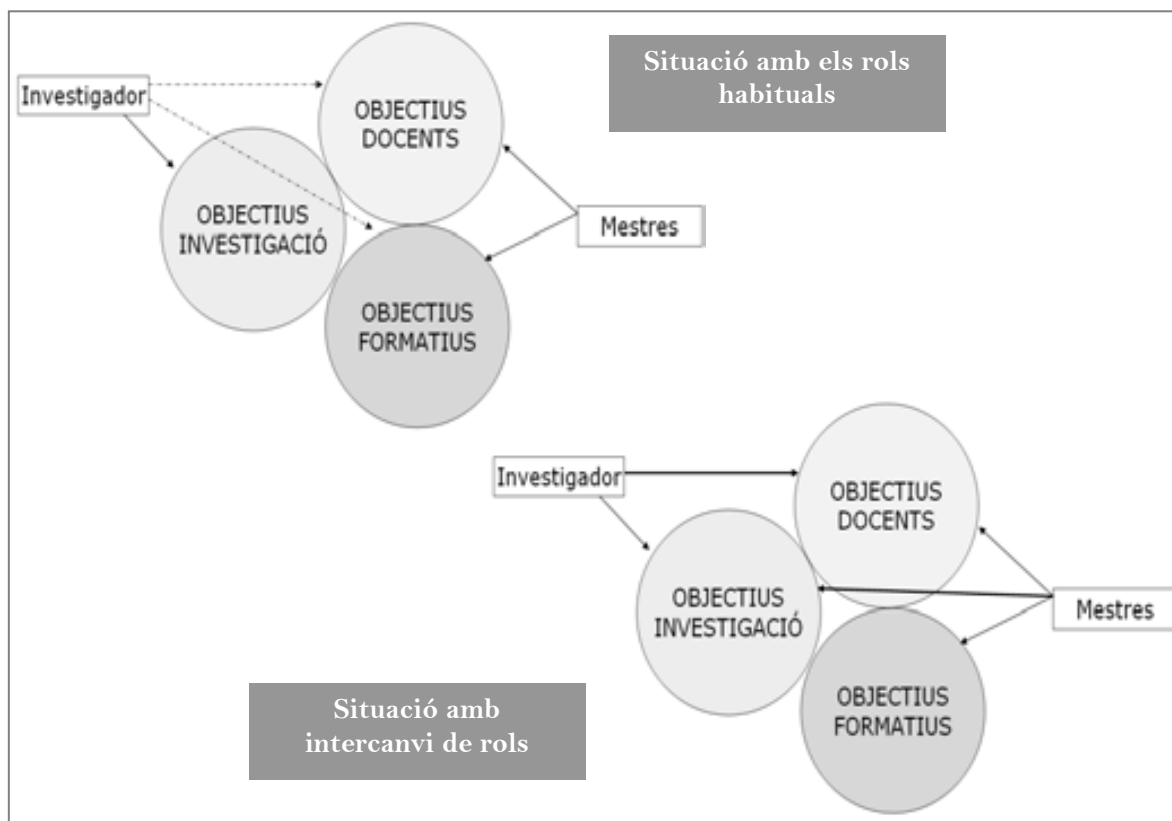
Moltes de les reflexions al voltant de la metodologia emprada i l'adaptació concreta per aquest projecte estan recollides en aportacions anteriors (Casals i Vilar, 2008), però és interessant destacar de forma breu algunes de les vivències i reflexions presents dins de l'equip col·laboratiu que ajuden a comprendre l'aplicació realitzada.

En primer lloc, cal remarcar que la bona predisposició de tota l'escola, des de la direcció als alumnes passant pels imprescindibles mestres implicats, va permetre desenvolupar el projecte sense grans modificacions respecte al disseny inicial. Malgrat aquesta afirmació, no es pot obviar que la dedicació horària limitada de què disposen els mestres en general –i les participants en aquest projecte en concret– per treballar en un projecte innovador, va ser un dels principals inconvenients. Com a exemple, un projecte d'investigació-acció col·laborativa contemplaria, idealment, trobades entre sessió i sessió, possibilitat que es va descartar en les primeres reunions de l'equip de treball. Aquesta dificultat es va acabar compensant en part a través de petits espais no formals de comunicació bilateral (investigador-mestra de música; investigador-mestra de llengua; mestra-mestra) i repercutí en un augment del lideratge per part de l'investigador pel fet de ser el membre del grup amb més possibilitats de dedicació horària.

En segon lloc, l'opció metodològica permetia relacionar universitat i escola en un projecte basat en el triangle recerca-formació-innovació i en un intercanvi de rols. Es constatà que aplicar la coconstrucció en tot el procés és interessant i alhora complex, però que sobretot permet reflexionar de forma conjunta a partir de la doble visió: la interna (visió *emic*) i l'externa (visió *etic*). D'igual manera, es valorà molt positivament l'intercanvi de funcions durant la fase cooperacional (l'investigador com a docent i les mestres com a observadores) atenent a diversos factors:

- La falta de domini de l'objecte d'aprenentatge (la cançó improvisada) per part de les mestres. Per tant, la idoneïtat de deixar-ho en mans de qui ho coneixia més.
- Les reflexions que podien construir les mestres gràcies al coneixement dels alumnes i del context d'observació. Paral·lelament, l'experimentació en pròpia persona del procés docent per part de l'investigador.
- El canvi d'enfocament respecte als objectius que s'establí en aquesta fase, tal i com mostra la Figura 9.

Figura 9: Comparació de la prioritat dels objectius entre mestres i investigadors entre la situació amb els rols habituals i la situació amb l'intercanvi de rols



Per altra banda, i en relació al procés d'ensenyament-aprenentatge, es considerà ambivalent la total identificació de l'investigador amb la cançó improvisada per part dels nens i nenes. Per una banda, la sola presència de l'investigador significava pels alumnes centrar-se en el treball al voltant d'aquest repertori, però, d'igual forma, l'absència d'aquest referent acabava també comportant, en molts alumnes, oblidar el treball continuat i autònom que se'ls anava proposant (vegeu apartat 9.4.4)⁵⁶.

9.3. Objectius didàctics

Com a primera etapa de la fase activa de la nostra recerca, els objectius explicitats al punt 2.3 són els que marcaren aquesta part. Ara bé, com a projecte educatiu introduït en el marc curricular d'un centre en concret, era imprescindible treballar a partir d'uns objectius docents, que vam separar en generals i finals. Explicitem a continuació els **objectius didàctics generals** que es definiren en iniciar el projecte:

- a) Introduir unes tonades i unes tècniques d'improvisació tradicionals –la cançó improvisada– molt poc utilitzades històricament a l'escola catalana (punt 7.2).
- b) Escoltar i visionar exemples per tal de comprendre aquest gènere i entendre'n el sentit i l'espai social⁵⁷.
- c) Treballar la creació a partir de la cançó, en especial la improvisació del text.
- d) Articular un projecte conjunt de música i llengua al voltant d'aquest repertori i lligat al projecte general que s'està treballant a 5è.
- e) Desenvolupar la creativitat, l'expressió i la riquesa de llenguatge dels alumnes a través d'una forma cantada de poesia popular.

De forma més concreta, a la Taula 7 podem observar els **objectius finals** consensuats per l'equip col·laboratiu juntament amb les expectatives que van verbalitzar les mestres implicades. Com es mostra, en general es tractava d'objectius assolibles fàcilment en el termini previst amb l'excepció del número 9 que, i resulta significatiu, era el que incidia en la improvisació de textos a través de melodies tradicionals. En definitiva, aquesta

⁵⁶ Aquesta reflexió no deixa de ser un paral·lelisme molt clar de la problemàtica de tants especialistes de música (i d'altres matèries) que suporten la identificació inequívoca i exclusiva entre ells i la matèria que imparteixen. Aquesta associació pot acabar provocant que es tingui la sensació que només es viu la música quan hi ha la presència de l'especialista.

⁵⁷ Em refereixo a exemples extrets de realitats socials existents en el moment actual. D'acord amb allò exposat al marc teòric, no volia mostrar als alumnes uns referents llunyans en el temps per no caure en la falsa relació *tradicional-antic* o en treballar la cançó tradicional com un element museològic.

part es contemplava com el punt fort que calia treballar i la principal novetat en relació a les programacions que portaven a terme.

Taula 7: Objectius finals de la prova pilot i expectatives verbalitzades per les mestres

Objectius finals	Expectatives
1. Ser capaços de cantar sols en públic	Assequible en general, però amb dubtes importants sobre alguns nens i nenes
2. Cantar correctament tonades per improvisar, però amb textos fixats	Molt assequible ja que el grup ha cantat repertori de molta més complexitat
3. Analitzar i comprendre l'estructura d'aquest tipus de cançons i, per extensió, d'altres que ja coneixen	Fàcilment assequible
4. Comprendre el context i la funcionalitat d'aquest repertori	Assequible, però amb certes dificultats per la manca de referents propers
5. Interpretar acompanyaments rítmics i/o melòdics a la tornada de les cançons	Fàcilment assolible per la pràctica realitzada amb d'altres repertoris
6. Escoltar i analitzar altres cançons improvisades (corrandes, jotes, albaades)	Assequible per l'interès de la majoria de nens per descobrir nous repertoris
7. Millorar el vocabulari i l'expressió oral en català	Bones possibilitats d'implicar, a través de la cançó improvisada, a alguns alumnes poc motivats en un dels objectius bàsics del projecte educatiu de l'escola
8. Adquirir coneixements i habilitat en l'art de rimar	Assolible per tots els nens i nenes sense grans dificultats
9. Improvisar versos sobre la melodia dels garrotins i de les nyacres.	Difícil d'assolir de forma majoritària, especialment en públic
10. Gaudir i interessar-se pel cantar improvisat	Fàcilment assolible

A més a més d'aquests objectius didàctics, es va assumir també l'interès per experimentar i per innovar didàcticament a partir d'una forma d'investigació-acció de caire col·laboratiu tal i com s'ha exposat en el punt precedent.

9.4. Disseny i desenvolupament de les sessions

Tenint en compte els objectius d'aquesta tesi, hem optat per fer la presentació del disseny i del desenvolupament de les sessions a partir de l'aplicació real, descartant en conseqüència una feixuga exposició de totes les modificacions i adaptacions fetes durant el procés. Únicament n'esmentarem de forma sintètica alguns aspectes d'interès a l'últim apartat d'aquest punt (apartat 9.4.4). Prèviament em centraré en mostrar com

van quedar estructurades les sessions, quines etapes es poden distingir i quins principis pedagògics expliquen el disseny utilitzat.

9.4.1. Estructuració de les sessions⁵⁸

La prova pilot es va estructurar en 14 sessions de treball i una sessió extraordinària al final, tal i com queda sintetitzat a la Taula 8⁵⁹.

En relació a aquesta estructuració, és important assenyalar que tal i com es pot veure al calendari de les sessions (Annex 6), hi va haver un cert *esponjament* durant la primera part del projecte: mentre que entre les sessions 1 i 7 van transcórrer set setmanes, entre la 7 i la 13 tant sols en van transcórrer quatre. La raó és que, a banda d'algun imperatiu com les vacances de Setmana Santa i les convivències de l'escola, pedagògicament es va considerar que en la primera fase del projecte calia temps perquè tot el que s'anava introduint es pogués sedimentar sense presses.

⁵⁸ A l'Annex 7 podeu trobar-hi una relació més completa de les sessions realitzades i, sobretot, dels materials de suport utilitzats.

⁵⁹ Cal especificar que quan parlem de *sessions* no ens referim a classes d'igual durada ni tampoc de sessions que haguessin d'ocupar tota la franja que l'escola té destinada a aquella matèria:

- Habitualment, quan s'ocupava l'horari destinat a música, s'hi dedicava pràcticament tota la sessió de $\frac{3}{4}$ d'hora, mentre que quan incidia en hores de llengua s'hi dedicava només una part –inicial o final– d'una sessió d'una hora o d'una hora i mitja.
- La durada de les sessions fluctua des d'un mínim de 26' reals de classe (sessió 13) a un màxim de 51' (sessió 2), essent 36' la durada mitjana de les catorze sessions.
- La sessió final extraordinària en realitat és doble ja que se'n realitza una part dins de l'aula de música i una altra part al pati. Cadascuna d'aquestes parts dura aproximadament 45'.

Taula 8: Esquema de les sessions d'ensenyament-aprenentatge portades a terme amb els alumnes de 5è del CEIP Serralavella

		MÚSICA	LLENGUA	Observacions i activitats relacionades
FEBRER	<i>dimecres, 21</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentació del mestre i del garrotín • Garrotins amb petites intervencions dels alumnes • Audició d'una versió enregistrada de <i>Serra la Vella</i> 		
	Sessió 1			
	<i>dijous, 22</i>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Serra la Vella garrotinejat</i> (mestre) • <i>Serra la Vella</i>: buscar noves parelles • Cant amb els versos parells inventats • Rodolins pregunta-resposta (en grups de 3 i per escrit) per acabar cantant-ho amb la cantarella de la cançó <i>Qui s'ha mort?</i> (sol-mi) 	
	<i>dimecres, 28</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Visionat del Vídeo de la Trobada d'Espolla'07: cantada de nens i d'adults • Aprenentatge del garrotín amb una estrofa fixada textualment • Aprenentatge de 2 estrofes diferents cada parella que se'ls proporcionen per escrit • Cant d'aquestes estrofes individualment o per parelles • Garrotins de comiat (mestre) 		
				CONVIVÈNCIES
MARÇ	<i>dimarts, 13</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Garrotins introductoris (mestre) • Garrotins fets per ells sobre les convivències • Rodolins de les convivències per passar-los a l'estructura del <i>Gegant del pi</i> • Proposta d'utilitzar les bústies • Repàs de <i>Serra la vella</i> 	<i>Aquesta setmana es tria i es parla del tema sobre el que versarà la cantada final (tutora)</i>
	Sessió 4			

	<i>dimarts, 27</i> Sessió 5		<ul style="list-style-type: none"> • Garrotins de bon dia (mestre) • Torn obert als alumnes per cantar garrotins • Improvisació de rodolins a partir de parelles rimades proposades • Pas a quartetes per cantar-ho com a garrotins • Selecció del vocabulari bàsic del tema i dels responsables de rima 	
	<i>dimecres, 28</i> Sessió 6	<ul style="list-style-type: none"> • Audició i anàlisi de nyacres • Pràctica de la tornada de les nyacres a dues veus • Audició i anàlisi d'un garrotín • Cant de diverses estrofes escoltades amb la melodia del garrotín. • Demanda de preparar-se la presentació d'un company amb garrotín (per la propera classe) 		
				SETMANA SANTA
ABRIL	<i>dimecres, 11</i> Sessió 7	<ul style="list-style-type: none"> • Audició i anàlisi de nyacres • Garrotins preparats sobre un company • Joc d'improvisar sobre un tema molt concret (números) • Interpretació de 3 estrofes escrites i buscar-hi diferents formes d'expressar-la cantant: dinàmiques, rit/accel, calderons,... 		
	<i>dijous, 12</i> Sessió 8		<ul style="list-style-type: none"> • Nyacres improvisades (mestre) • Recordatori de les nyacres, dels recursos expressius i dels motlles • Seguiment de les cartolines de les rimes • Exercitació de l'expressar les idees de formes diferents (comparacions, metàfores, oposats, exageracions,...) 	

	<i>dimarts, 17</i> Sessió 9		<ul style="list-style-type: none"> • Nyacres introductòries (mestre) • Torn obert als alumnes per cantar nyacres • Pauta per organitzar la informació i facilitar l'elaboració de quartetes • Estrofes per explicar coses del tema 	
	<i>dimecres, 18</i> Sessió 10	<ul style="list-style-type: none"> • Audició i anàlisi Corrandes de Beget (Escola Tecnos) • Audició i anàlisi d'un garrotín sense ritme de rumba • Audició d'un garrotín amb ritme de rumba. • Pràctica d'improvisació a través de 'motlles' 		<i>Aquesta setmana es passa el vídeo de Caçadors de paraules sobre els gitanos (tutora)</i>
	<i>dimecres, 25</i> Sessió 11	<ul style="list-style-type: none"> • Visionat de Jotes de l'Ebre i d'Albades • Aplicació del sistema valencià per a improvisar: un pensa el tema, el segon la lletra i el tercer ho canta • Presentació del material per al proper dia i conversa sobre la sessió final 		
MAIG	<i>dijous, 3</i> Sessió 12		<ul style="list-style-type: none"> • Nyacres introductòries (mestre) • Revisió de les pautes • Jocs de rimar ràpid per agafar pràctica • Repetició de la proposata feta d'intercanviar corrandes per escrit a través de les bústies 	
	<i>dijous, 10</i> Sessió 13		<ul style="list-style-type: none"> • Nyacres introductòries (mestre) • Aprofitament dels recursos i consells per improvisar • Pràctica de rimar i improvisar a partir de targetes amb paraules o frases 	

<p><i>dimecres, 23</i></p> <p>Sessió 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Simulacre de sessió final amb acompanyament de guitarra: <ul style="list-style-type: none"> - Explicació de la sessió final - Nyacres de presentació - Garrotins sobre mestres i classes - Espai per a la improvisació 		<p><i>El dimarts 22 l'investigador-docent assisteix a la classe de llengua i repassa individualment amb alguns nens algun aspecte de la lletra dels garrotins que han inventat</i></p>
<p><i>divendres, 25</i></p> <p>Sessió final extraordinària</p>	<p>CONCERT-CANTADA FINAL (dins i fora amb el mateix guió)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentació (corrandistes) • Nyacres de presentació (alumnes; preparades) • Garrotins sobre mestres i classes (alumnes; preparades) • Garrotins d'alguns grups-classe (preparats i col·lectius) [només a fora] • Espai obert a la improvisació 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>1a. part dins l'aula, només grup-classe i corrandistes convidats</i> • <i>2a. part al pati, davant de tots els/les alumnes i mestres de l'escola</i>

9.4.2. Etapes

Per afavorir la comprensió del disseny d'aquestes sessions, les subdividirem en **quatre etapes**⁶⁰:

- **Introducció:** sessions 1 a 3.

Es tracta de sessions de presentació, descobriment i contextualització del cant improvisat. Algunes activitats que ho exemplifiquen són:

- ✓ Escoltar garrotins improvisats.
- ✓ Exercitar la rima amb cançons de la tipologia *tirallonga de parelles*⁶¹.
- ✓ Cantar individualment o en parelles algunes estrofes escrites.
- ✓ Visionar una sessió de cant improvisat 'real' i una mostra de garrotins cantats per nens.

- **Iniciació:** sessions 4 a 7.

L'objectiu d'aquesta part era iniciar-los en el cant improvisat a partir de la consolidació de la base lingüística (estructura i rima) i musical (aprenentatge de la melodia pròpia dels garrotins i de les nyacres) mitjançant l'audició i la pràctica. Algunes activitats d'aquesta etapa són:

- ✓ Improvisar rodolins a partir de dues paraules que rimen.
- ✓ Transformar rodolins en quartetes amb l'estructura *quarteta de rodolí*⁶².
- ✓ Cantar garrotins a partir de *motlles*⁶³.
- ✓ Escoltar garrotins i nyacres cantades pel mestre.
- ✓ Escoltar audicions de nyacres i garrotins de grups com De Calaix o Pomada.

⁶⁰ Com ja hem mencionat a l'iniciar el punt 9.4, aquesta subdivisió està feta *a posteriori*. Prèviament a portar a terme les sessions tant sols es contemplaven tres etapes: presentació (4 o 5 sessions), treball específic (entre 9 i 11 sessions) i final (sessió extraordinària).

⁶¹ Aquesta tipologia de cançó tradicional, basant-nos en el minuciós estudi d'Ayats (1994), recull aquella part del Cançoner que es formula en un *continuum* més o menys llarg de versos aparellats (rodolins). En serien exemples les cançons *Serra la vella* o *Qui s'ha mort?* (Annex 8)

⁶² A falta d'una denominació específica, etiquetarem com a *quarteta de rodolí* les estrofes de quatre versos que es creen a partir d'allargar un rodolí. En realitat, per tant, no existeixen quatre versos diferents sinó tant sols un rodolí que, a través de repeticions, ocupa quatre versos. Ex. *El gegant del pi / ara balla pel camí* es converteix en *El gegant del pi / ara balla, ara balla / el gegant del pi / ara balla pel camí*. Noteu que aquesta estructura lingüística també queda reflectida en l'estructura musical (ABAB' → ab cd ab ce) donant força a una anàlisi indissociable entre música i text.

⁶³ Entenem per *motlle* una quarteta creada parcialment a nivell de lletra i en què l'improvisador només ha d'inventar-se una part, siguin dues paraules o siguin dos o tres versos (vegeu exemples a l'Annex 7).

▪ **Aprofundiment:** sessions 8 a 13.

Aprofitant allò après en les sessions anteriors i en l'interès per un tema escollit per ells (els mestres i les classes de l'escola), aquestes sessions pretenien fer sorgir el potencial improvisador del grup-classe. Mantenint i ampliant el treball de l'etapa anterior, s'hi afegiren dos ingredients: el treball del vocabulari i de les idees sobre el tema, i el desenvolupament dels aspectes que permeten el cantar com a solista (seguretat, precisió melòdica, expressivitat i interacció amb el públic).

L'inici d'aquesta etapa a la vuitena sessió es fonamenta en el fet que en aquest moment:

- a) començava l'aprofundiment sobre el tema
- b) ja disposaven d'un primer material (un full repartit al final de la sessió 7) per practicar ells sols fora de l'aula i que tenia pretensions de treballar més enllà de la simple estructura lingüística, i
- c) s'ampliava el coneixement del cant improvisat més enllà del que s'estava cantant a classe (el sorgiment del garrotín en comunitats gitanes, altres tonades i tècniques diferents).

Algunes activitats destacades d'aquesta etapa són:

- ✓ Organitzar les idees i el vocabulari associat al tema segons les rimes i les possibilitats retòriques.
 - ✓ Improvisar tal i com fan amb les albaides valencianes: un pensa el tema i un segon ho converteix en una quarteta que diu a un tercer, que és qui finalment la canta.
 - ✓ Treballar parelles de paraules rimades sobre el tema a través de diversos jocs amb targetes, com per exemple el dòmino.
 - ✓ Practicar la improvisació a partir de l'última frase, d'una parella de paraules que rimen o d'una sola paraula.
- **Conclusió:** sessions 14 i final. L'última sessió estava plantejada com un *assaig general* de la sessió final extraordinària que va significar el tancament del projecte a l'escola.

Ens permetem explicar de forma més detallada l'última sessió per la situació d'excepcionalitat que va suposar i per la importància que té dins de l'anàlisi que presentarem al capítol següent.

Quadre 5: Disseny de la sessió final

La SESSIÓ FINAL va constar de dues parts aproximadament de 45' cada una. La primera es va realitzar dins de l'aula de música i en presència únicament dels alumnes de 5è, les mestres implicades, l'investigador i algun observador adult més. La segona part va tenir lloc al pati, davant de tots els mestres i alumnes de l'escola.

Les dues parts de la sessió van comptar amb la presència d'un corrandista-acordionista i d'una corrandista convidats que eren els encarregats de conduir el desenvolupament de les improvisacions cantades. Tal i com mostra la Taula 8, cada part es basava en una estructura molt similar: començar per una roda de nyacres i una de garrotins preparats a les sessions anteriors i en relació el tema treballat (mestres i classes), per anar a parar a una estona de torn obert d'improvisació lliure i espontània. En el cas de l'actuació al pati es va contemplar també una petita participació dels grups d'alumnes més grans (3r, 4t, 6è) cantant un garrotín preparat prèviament. Aquesta participació es va col·locar entre els garrotins preparats pels alumnes i els garrotins improvisats.

9.4.3. Principis pedagògics

Tota aquesta estructuració de les activitats i de les sessions es va dissenyar a partir d'uns **principis claus** que s'havien establert prèviament:

- **Immersion en la pràctica:** no es tractava d'aprendre la tècnica teòricament i després practicar, sinó d'aprendre a partir de la pròpia pràctica. Això implicava participar de les cantades –més enllà de cantar la tornada– des del primer dia. Alguns exemples són:
 - ✓ A la primera sessió –plantejada com una primera presa de contacte– ja canten alguns finals que han d'endevinar, tot i no haver treballat específicament l'estructura textual o la rima.
 - ✓ A la 4a sessió ja es dedica un espai perquè ells cantin els seus propis garrotins.

Per complementar la pràctica a l'aula, i aprofitant el seu caràcter lúdic, es van proposar activitats com ara utilitzar les bústies de classe per enviar-se estrofes inventades o aportar recursos per treballar-ho a casa (full amb estrofes escrites i motlles preparats).

- **Immersió auditiva:** en el procés educatiu que té per objectiu cantar sol tot improvisant un text, es van valorar com a centrals i imprescindibles les referències auditives: audicions i visionat d'exemples en format digital; audició de garrotins i nyacres en directe (per part del mestre, d'altres companys o d'algun corrandista); pràctica i audició de cançons tradicionals que els propis alumnes ja han après i experimentat amb anterioritat al projecte.

Aquesta fet explica que:

- ✓ en totes les sessions de música menys en la penúltima –que és un simulacre de la cantada final– hi aparegui algun vídeo o alguna audició.
- ✓ s'escoltin i s'analitzin 8 audicions i 3 fragments de vídeos sobre cant improvisat, distribuïts en sis sessions de música i una de llengua.
- ✓ totes les classes de llengua comencin amb garrotins o nyacres improvisades per part del mestre; i que tot seguit es reservi un espai per tal que els nens i les nenes improvisin i escoltin les improvisacions dels companys/es.
- ✓ sigui gairebé tan important a nivell d'aprenentatge l'estona que un nen canta com l'estona que està escoltant els companys.
- ✓ es consideri que tenen una base no conscient de l'estructura i de l'estil de cantar gràcies a l'escolta i la interpretació reiterada de cançons tradicionals durant la seva escolarització i socialització prèvies. Precisament per solidificar i conscienciar aquesta relació es parteix de les cançons tradicionals de les tipologies *tirallonga de parelles* (Serralavella, *Qui s'ha mort?*) i *quarteta de rodolí* (*Gegant del pi*) com a passos previs a la quarteta de les corrandes.

Per altra banda, tot i posar l'accent en l'oralitat, l'aprenentatge va combinar l'aprenentatge oral amb l'aprenentatge amb suport escrit.

- **Immersió en el fet global del cantar:** una de les premisses que hem defensat en el marc teòric és que no té sentit parlar de –o ensenyar– la cançó improvisada (una tonada i una tècnica de creació textual) sinó que es fa necessari introduir tot el marc realcional que envolta la cançó improvisada. Això implica un procés més ric en què hi entren aspectes com les dinàmiques i les vivències grupals, les identitats personals o els moments d'experimentar la

pertinença a una comunitat escolar i social. En definitiva suposa una identificació i implicació major que acaba afectant a les actituds, les estratègies discursives i de diàleg, o l'expressió i la flexibilitat musicals. Aquest plantejament es va reflectir en el disseny fent que:

- ✓ el cant improvisat del docent s'identifiqués amb accions quotidianes (dir bon dia) o amb expressions emocionals (desitjar unes bones convivències o mostrar la frustració perquè se m'ha espatllat l'ordinador).
- ✓ es busqués treballar sobre un tema escollit per l'alumnat.
- ✓ s'utilitzessin exemples d'audicions (com les de De Calaix) o de vídeos (Trobada de Cantadors d'Espolla'07) en què es palpi aquesta dimensió lúdica, social i personal que va més enllà de la interpretació d'una música i un text.
- ✓ es valorés com a imprescindible la participació dels nens i nenes en un acte final extraordinari amb corrandistes i públic.

9.4.4. Aspectes destacats de l'aplicació de la proposta⁶⁴

L'aplicació es va realitzar seguint el clàssic esquema en espiral que repeteix la seqüència **planificar–actuar–observar–reflexionar**, però sense modificacions destacades respecte a les directrius i les propostes marcades inicialment. Com ja hem avançat en iniciar el punt 9.4, no pretenem entrar en una explicació detallada de tota l'aplicació, però sí que considero necessari posar de manifest alguns trets que quedaren destacats en el diari de camp així com en les converses amb les mestres implicades. Aquests elements –que presentem en forma de dualitats contraposades– a més a més, permetran comprendre algunes anàlisis i valoracions que es faran en el capítol posterior:

- **Participació a classe ↔ Aprenentatge autònom.** En nombroses ocasions, l'equip de treball féu esment de la participació i de la implicació de tots els alumnes en les diverses activitats proposades a la classe. En contrapartida, dins del seguiment conjunt es constatà que aquelles activitats per fomentar la

⁶⁴ Com a complement d'aquest apartat centrat en l'aplicació, a l'Annex 9 podeu visionar una síntesi de moments de cant dels alumnes a les sessions de classe i a la sessió final amb l'objectiu de veure'n l'evolució.

pràctica autònoma⁶⁵ –en un principi establertes com a estratègiques– van tenir un seguiment molt baix.

- **Tècnica ↔ Expressió.** El disseny previst contemplava un treball inicial basat en la contextualització i l'aprenentatge d'unes tonades i d'una tècnica de composició poètica. Partint d'aquest nivell, es pretenia incrementar la dificultat a través de focalitzar el treball en l'expressivitat musical i lingüística, així com amb la consolidació del *sortir a escena*. Tanmateix, a mesura que les sessions es van anar desenvolupant, es van modificar algunes activitats i propostes prèvies conformant-se una realitat amb una clara asimetria de treball en favor de la tècnica i en detriment de l'expressió. L'anàlisi que exposarem en els següents punts confirmen aquestes impressions explicitades durant el propi procés aplicatiu.
- **Situació d'aula ↔ Situació excepcional.** Per l'equip de treball col·laboratiu va resultar molt remarcable –clarament per sobre del previst– l'enorme canvi entre el que van demostrar alguns nens i nenes a les classes ordinàries i el que van demostrar a la sessió final. Potser el fet més destacable va ser que el diàleg pròpiament dit, els atacs i contraatacs, no es van produir realment fins al darrer dia. Es feia patent, en conseqüència, que és un tipus de cançó que assoleix un veritable sentit en un context molt concret (festiu, amb elements polemitzadors com van ser els/les alumnes de 6è), un ambient que és difícil de crear a l'aula ordinària. El grup col·laboratiu també va suggerir que el temps –un bé tan preuat a l'escola!– era un altre factor necessari de cara a permetre que diversos alumnes es llancessin a improvisar. En concret s'expressava que amb vint minuts de cantar hi ha pocs nens s'atreveixin a improvisar (almenys en un primer any de treballar-ho), mentre que amb una sessió doble destinada a la improvisació hi havia més possibilitats que diversos nens fessin el procés d'anar-se traient la vergonya i provar l'experiència. En altres paraules, la improvisació necessita un espai temporal i una situació d'interrelació adequats.

⁶⁵ Ens referim a l'ús de les bústies i a l'aportació de motlles per endur a casa, propostes de les quals ja he fet esment en l'apartat precedent en parlar de la *Immersion en la pràctica*.

9.5. Resultats docents i primeres valoracions

En aquest punt exposarem els resultats docents obtinguts en confrontació amb els objectius didàctics marcats i les expectatives verbalitzades a l'inici del projecte (punt 9.3).

En primer lloc, partirem dels objectius finals que s'havien determinat (Taula 7 del punt 9.3) i ens fixarem en les dades i en les valoracions més significatives que va realitzar el grup col·laboratiu just a l'acabament de l'aplicació. Una síntesi d'aquestes dades i valoracions es troba expressada a la Taula 9.

Aquesta taula es complementa amb la valoració que el mateix equip va realitzar de cada nen i nena de 5è. A la Taula 10 hem condensat en una frase l'aspecte essencial que es va destacar de cada un dels alumnes en relació a l'habilitat d'improvisar a través del cant.

Aquestes taules mostren que els objectius finals en general es van poder treballar i assolir correctament, amb l'excepció de la part d'acompanyament de les tornades (objectiu 5) i de l'aplicació de l'anàlisi estructural de les cançons (objectiu 3). A nivell positiu, cal destacar sobretot els resultats de l'objectiu 1 i 9: la sessió final va portar determinats nens (IM, CR, EP) a superar les expectatives inicials dels mestres pel que fa a la capacitat d'improvisar i de cantar en públic. Com a aspectes per millorar, el grup col·laboratiu va proposar replantejar-se si caldria treballar alguns acompanyaments de les tornades (objectiu 5) i dinamitzar de forma diferent el treball d'anàlisi auditiva (objectiu 6). En darrer terme, i tenint en compte la seva importància en el moment de l'anàlisi (capítol 10), voldríem subratllar algunes característiques del treball al voltant de la cançó improvisada que emergeixen d'aquestes valoracions: les variacions en la interpretació vocal (objectiu 2), la necessitat del context i la vivència (objectiu 4), la capacitat de motivar (objectiu 7) i el caràcter lúdic (objectiu 10).

Fruit d'aquestes valoracions, es va considerar que s'havien aconseguit notablement els objectius didàctics generals establerts en començar (punt 9.3), amb dos matisos importants que ja he avançat en part a l'apartat 9.4.4: per una banda que quedava molt treball per fer en relació a l'objectiu de desenvolupar la creativitat, l'expressió i la riquesa de llenguatge dels alumnes [objectiu e)] i, per altra banda que el projecte conjunt de música i llengua [objectiu d)] va tenir una tendència a decantar-se en un desenvolupament per la banda de llengua.

Taula 9: Objectius, expectatives inicials, resultats assolits pels alumnes i valoracions segons les mestres implicades

Objectius finals (gener 2007)	Expectatives inicials (gener 2007)	Resultats (maig 2007)	VALORACIONS⁶⁶ (maig-juny 2007)
1. Ser capaços de cantar sols en públic	<i>Assequible en general, però dubtes importants sobre alguns nens i nenes</i>	Tots els alumnes van cantar com a solistes davant de tota l'escola	Assolit per tothom i de forma sorprenent en alguns casos
2. Cantar correctament tonades per improvisar, però amb textos fixats	<i>Molt assequible ja que el grup ha cantat repertori de molta més complexitat</i>	Tots cantaven les nyacres i els garrotins de forma correcta quan no calia preocupar-se pel text	Assolit, però, a més a més, alguns van incorporar aspectes del cantar <i>no acadèmic</i> com ara la caiguda melòdica dels finals
3. Analitzar i comprendre l'estructura d'aquest tipus de cançons i, per extensió, d'altres que ja coneixen	<i>Fàcilment assequible</i>	Tots sabien explicar l'estructura de les cançons treballades (garrotins, nyacres, <i>El gegant del pi, Serra la vella</i>)	No hi va haver ocasió per demostrar si podien aplicar aquest coneixement en altres cançons conegudes
4. Comprendre el context i la funcionalitat d'aquest repertori	<i>Assequible, però amb certes dificultats per la manca de referents propers</i>	Es van realitzar algunes preguntes i comentaris que indicaven una certa comprensió en veure vídeos o escoltar audicions; a la sessió final diversos nens van entrar en el <i>joc</i> que proposa la cançó improvisada	Fins a la sessió final, en què veritablement hi va haver vivència, no van comprendre realment quines possibilitats i quin ambient permet la improvisació de cançons
5. Interpretar acompanyaments rítmics i/o melòdics a la tornada de les cançons	<i>Fàcilment assolible per la pràctica realitzada amb d'altres repertoris</i>	Sense resultats en aquest sentit per manca de treball específic	Malgrat ser un objectiu que va quedar pendent de treballar, de forma espontània als alumnes els va sorgir la necessitat d'acompanyar la melodia del garrotín amb algun tipus de ritme fet amb percussió corporal.

⁶⁶ Els resultats i les valoracions que s'exposen tenen una finalitat de presentació general, però a l'anàlisi (capítol 10) es retornarà a moltes d'aquestes dades o afirmacions com a base o punt de partida del que s'estudia i, en conseqüència, s'aprofundirà molt més en cada aspecte.

6. Escoltar i analitzar altres cançons improvisades (corrandes, jotes, albadès)	<i>Assequible per l'interès de la majoria de nens per descobrir nous repertoris</i>	Es va escoltar amb silenci i atenció, però pocs nens van participar, i amb poques aportacions, en les activitats d'audició d'altres melodies per improvisar	Interès, però una mica per sota de l'esperat; segurament caldria plantejar-ho diferent. El fet d'escoltar-les només enregistrades (CD i DVD) no els va permetre sentir-les properes.
7. Millorar el vocabulari i l'expressió oral en català	<i>Bones possibilitats d'implicar, a través de la cançó improvisada, a alguns alumnes poc motivats en un dels objectius bàsics del projecte educatiu de l'escola</i>	Nou vocabulari i nous recursos lingüístics orals en la majoria de nens i nenes.	Sense resultats espectaculars perquè ja es treballava a l'escola. Sí que va servir com a eina per motivar el treball de certs nens habitualment menys actius i interessats
8. Adquirir coneixements i habilitat en l'art de rimar	<i>Assolible per tots els nens i nenes sense grans dificultats</i>	Tots menys una nena van demostrar ser capaços de fer versos amb rima consonant de forma correcta.	La facilitat va ser més gran de l'esperada, amb la qual cosa potser s'haurien pogut dedicar part d'aquests esforços a adquirir més recursos lingüístics lligats a la creació textual
9. Improvisar versos sobre la melodia dels garrotins i de les nyacs.	<i>Difícil d'assolir de forma majoritària, especialment en públic</i>	Més de la meitat de la classe va demostrar en alguna sessió ser capaç d'improvisar. A la sessió final, sis alumnes de divuit van improvisar, quatre d'ells mantenint correctament la rima establerta i alguns amb "gràcia"; un d'ells va demostrar tant domini que se li va haver de retirar el micròfon per permetre la participació d'altres companys.	Resultats per sobre dels esperats, especialment en el cas d'un nen i una nena als que aquest objectiu semblava fora del seu abast. En algun cas, en canvi, la pressió del públic va impedir que improvisés a la sessió final. Per últim, en un parell de casos, el resultat va quedar per sota de les expectatives.
10. Gaudir i interessar-se pel cantar improvisat	<i>Fàcilment assolible</i>	Interès, gaudi i motivació per part de tots els nens en el tram inicial i final constatable en l'atenció i l'esforç en practicar-ho. En el tram intermedi va baixar puntualment l'interès en alguns nens i nenes a qui els costava més.	La vessant lúdica, sobretot l'últim dia, va ser clau perquè gaudissin de la cançó improvisada. Per altra banda, el fet de ser un projecte associat a un docent extern (l'investigador) va fer que quan no hi fos desaparegués també la cançó improvisada.

Taula 10: Síntesi de la valoració individual dels alumnes de 5è

Alumne ⁶⁷	Valoració
IM	Superà les expectatives: improvisà en públic tot i ser tímida
LP	Resultats destacats a nivell improvisador, però dificultats en la precisió melòdica
IJ	Per sota de les expectatives: no acabà atrevint-se a improvisar i utilitzava sovint la rima AABB
TM	Resultats correctes, però per sota del que s'esperava d'ella
AL	Va participar fent els mínims perquè no acabà de superar la seva timidesa
CR	Expectatives superades: improvisà a l'última sessió gràcies a un esforç continuat
RC	Alta participació, sense vergonya, però qualitat baixa en aspectes essencials com la rima
SA	De les més destacades: a la tercera sessió ja va improvisar un garrotín i va participar activament a la última sessió
US	Malgrat les dificultats, es va esforçar, va participar i realment va millorar aspectes que li costen, com ara l'entonació
AG	Rendiment irregular, de l'alta motivació a la passivitat, però va acabar improvisant l'últim dia encara que sense gaire qualitat
EP	El més destacat: va demostrar facilitat des del principi i va acabar protagonitzant la sessió final amb molts i bons garrotins
SN	Rendiment discret a causa de la gran inseguretat que té
VS	Resultats correctes i participació discreta, tot i que s'intueix més potencial
RQ	Treball i esforç per arribar a uns mínims resultats, que tot i no ser gaire bons s'han de valorar positivament tenint en compte les dificultats (musicals, actitudinals) que té
GA	Resultats correctes, segons les expectatives
ER	Resultats irregulars segons el dia, però correctes
MJ	Resultats positius i intervencions destacades en alguns moments, malgrat que no va acabar de llançar-se a improvisar l'últim dia
UP	Resultats positius, amb l'excepció de la precisió melòdica que va quedar per sota del desitjat

Tancarem aquest punt i el capítol amb el que els alumnes van expressar que van aprendre o treballar amb les sessions al voltant de la cançó improvisada. Mitjançant una conversa grupal de valoració promoguda per la mestra, van anar sorgint i organitzant-se les diverses idees fins a quedar sintetitzat en un mapa conceptual⁶⁸ (Figura 10). Pensem que aquest esquema afegeix una idea del què –i fins i tot del com– va arribar als nens el projecte dut a terme. Més enllà dels conceptes concrets que

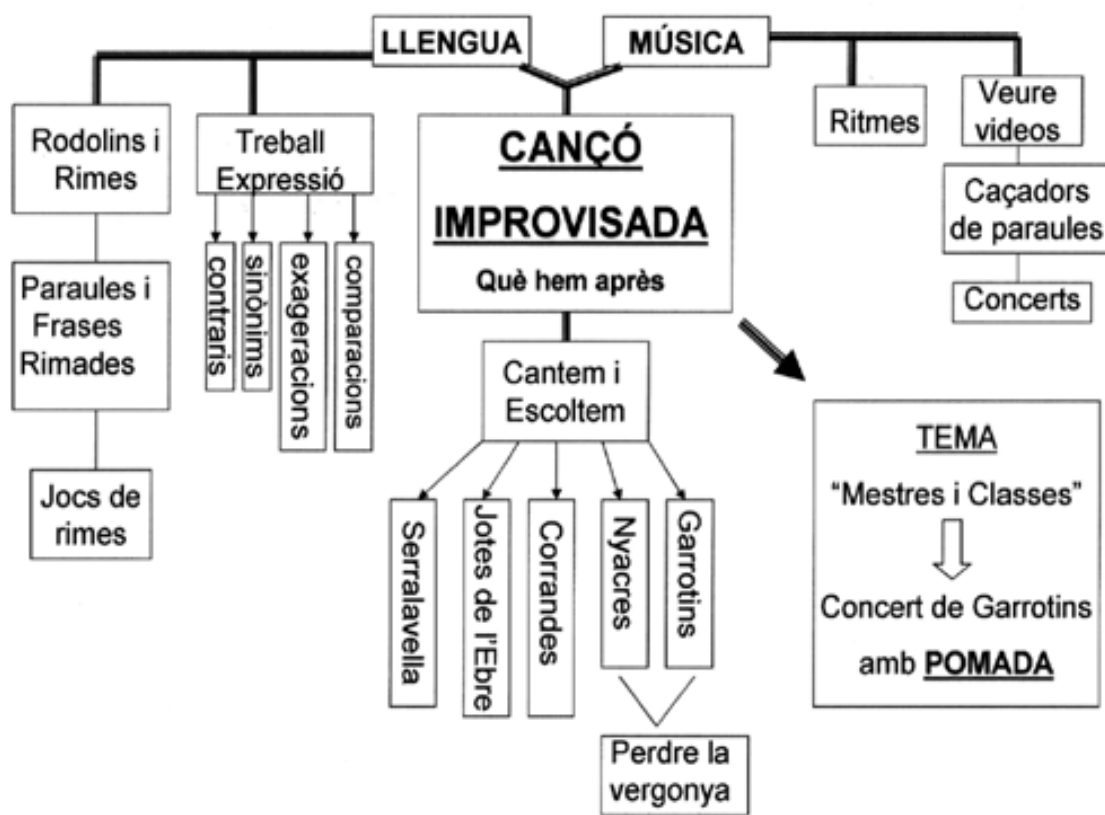
⁶⁷ Per referir-me a alumnes concrets utilitzaré dues lletres majúscules per tal de preservar l'anonimat dels subjectes que són objecte de la investigació.

⁶⁸ El rol de la mestra va ser de medidora en el diàleg. Posteriorment ajudà una mica els alumnes en l'elaboració del mapa conceptual.

afirmen haver treballat, volem remarcar la separació entre els aspectes musicals i lingüístics, però amb l'excepció del "cantem i escoltem", del tema tractat i del concert-espectacle final.

Si ens centrem en la part de llengua es distingeixen dos grans blocs: rima i expressió. En canvi, a música destaquen el treball rítmic i el visionat d'exemples: no hi ha cap referència al treball de cançó que segurament es justificaria pel fet d'haver quedat inclòs en aquesta branca central a la que ens hem referit en el paràgraf anterior.

Figura 10: Mapa conceptual realitzat pels alumnes de 5è



En aquest capítol presentarem l'anàlisi de la prova pilot que es va realitzar al CEIP Serralavella. Davant la impossibilitat d'abastar una anàlisi completa i aprofundida, hem diferenciat dos nivells d'anàlisi: el primer amb més abast i, en conseqüència, menys aprofundit; i el segon, amb més profunditat, però en relació a uns pocs i determinats aspectes. El primer nivell respon a un primer pas de l'anàlisi i permet mostrar l'ampli espectre d'elements que han centrat el nostre interès i sobre els quals s'han recollit i analitzat dades. El segon nivell presenta tres elements que, en funció d'uns determinats criteris, s'han valorat com a altament interessants. Aquests elements seleccionats són objecte d'una anàlisi aprofundida que ajudarà en gran mesura a aportar respostes a algunes de les hipòtesis plantejades en iniciar la recerca, tal i com quedarà recollit al final del capítol.

10.1. Primer nivell d'anàlisi

El primer nivell d'anàlisi pretén oferir una visió del conjunt i posar de relleu aquells aspectes que valorem com a més destacats des del punt de vista de la investigació portada a terme.

10.1.1. Resultats generals

Iniciarem aquest apartat exposant algunes dades i constatacions que s'extragueren – bàsicament, però no exclusivament– de la sessió final. Perquè, sense voler perdre de vista la seva condició d'excepcionalitat –la major pressió i la motivació pel fet d'haver-hi públic i corrandistes professionals, la presència de suport instrumental, la necessitat de cantar amb micròfon en la part de la sessió pel fet de tenir lloc en un espai obert–, considerem que aquest acte va ser il·lustratiu de bona part dels resultats obtinguts. Més encara si tenim en compte que aquest punt era l'horitzó al qual es feia confluïr tot el projecte.

Iniciem aquesta presentació de resultats amb l'apreciació que l'investigador va realitzar com a observador-participant de la sessió final:

Nens i nenes de 5è de primària cantant amb entusiasme una tonada tradicional davant de totes les classes i mestres d'una escola. Utilitzant-la fora de l'aula de música, com a recurs festiu i d'identitat grupal enfront dels de 6è. Manifestant al mateix temps alguns d'ells un domini avançat de la llengua oral. I realitzant aquesta activitat musical basant-se diversos d'ells en la improvisació textual i, en conseqüència, cantant de forma individual i amb pocs signes de vergonya o d'estar esporuguits.

Aquesta sintètica descripció es tradueix en la constatació que es va produir:

- la participació de tots els nens i nenes a la doble sessió (a l'aula i al pati), cantant
 - ✓ col·lectivament la tornada i
 - ✓ individualment com a mínim un garrotín i una nyacra preparada en dies precedents.
- la contribució a l'acte de tres nens i tres nenes cantant versos improvisats. Això significa que un terç dels alumnes de 5è van improvisar en públic.
- una entonació correcta per part de pràcticament tots els nens i nenes.
- una vocalització correcta constatable, entre d'altres aspectes, per respostes del públic en forma de rialles o per l'existència de contestes a crítiques o provocacions.
- un diàleg en forma d'atacs i contraatacs improvisats, amb menció especial a la *controvèrsia* entre els nens de 5è –en aquest cas les nenes no s'hi van implicar– i el grup-classe de 6è.
- una utilització intencionada de crítiques, exageracions i recursos humorístics en els garrotins i nyacres improvisades.

Aquestes dades es complementen amb el mapa conceptual que plasmava el que els nens tenien consciència que es va treballar o aprendre (Figura 10 del punt 9.5). Com ja hem assenyalat en el punt 9.5, els alumnes van distingir un doble treball (Música-Llengua), però, significativament, van col·locar tota la part denominada "Cantem i escoltem" en una tercera branca que no pertany directament a cap de les dues matèries. Es pot interpretar, en conseqüència, que els propis alumnes van viuen les activitats de cantar i d'escoltar corrandes o garrotins com un acte central i no pertanyent a cap de les dues matèries en concret. En definitiva, el cantar i l'escoltar música serien concebuts com

activitats transdisciplinars malgrat ser verbs que estan plenament associats amb l'àrea de música. Unes activitats que relacionen amb un treball actitudinal (“perdre la vergonya”) que també sobrepassa les limitacions que la compartimentació escolar estableix. Podríem parlar de la sessió final (que ells anomenen “concert de garrotins”) en els mateixos termes, essent considerada una activitat social no adscrita a cap matèria específica.

Partint d'aquestes primeres interpretacions, i tenint molt present els resultats i valoracions exposades al punt 9.5, repassarem ara deu aspectes que han estat focus d'atenció durant la recerca, però que no van ser contemplats com a elements clau per aprofundir-hi en el segon nivell d'anàlisi. Per facilitar la comprensió d'aquests elements, han estat agrupats en tres gran blocs segons el camp de coneixement específic amb el que presenten major relació: didàctica de la música, didàctica de la llengua, i etnomusicologia-educació.

10.1.2. Aspectes didàctico-musicals

La col·locació del grup-classe: del cant col·lectiu a la conversa mitjançant el cant

Un aspecte que va ser motiu de reflexió i d'anàlisi per part del grup col·laboratiu des dels primers moments de l'aplicació de la proposta va ser la col·locació dels alumnes en els moments en què es cantaven nyacres i garrotins.

L'alumnat de 5è estava acostumat a treballar la cançó en una posició coral: drets, en semicercle, amb les mans al darrera o al costat i els peus ben recolzats a terra. Per aquest motiu, a la primera sessió es van començar a treballar els garrotins mantenint la col·locació que els era habitual per cantar a l'aula. Però la reflexió posterior del grup col·laboratiu va coincidir en remarcar dues problemàtiques:

- El cansament que havia suposat pels nens i nenes estar drets gairebé la totalitat de la sessió de tres quarts d'hora.
- La falta de naturalitat de la posició en contrast amb l'esperit de conversa informal que pretenia generar el repertori proposat.

Es va valorar que el primer punt s'hauria pogut evitar en part, però que s'hauria de tenir present de cara a altres sessions en què estava previst cantar durant més de mitja hora. De totes formes, la preocupació es va centrar en el segon punt i es va acordar

realitzar canvis en favor d'una posició que afavorís la comunicació entre ells i un ambient distès. Concretament es va traduir en:

- Aula de música: cantar ben asseguts a terra en moments de cant col·lectiu i aixecar-se en els moments en què un hagués de fer de solista⁶⁹. Mantenir la col·locació d'una sola fila en forma de semicercle, de manera que tots es poguessin veure entre ells.
- Aula de llengua: canviar la col·locació habitual de les cadires i les taules individuals (agrupades formant taules de grups de quatre o cinc alumnes) per una col·locació en forma de U en què fos possible la comunicació visual de tots amb tots.

Aquests criteris generals acordats van mantenir-se durant la resta de l'aplicació ja que es va valorar que eren més adequats i que realment afavorien la interpretació d'aquest repertori.

Les últimes consideracions debatudes al voltant d'aquest tema dins del grup col·laboratiu en la fase de coproducció apuntaven que:

- La col·locació dels participants és un aspecte clau ja que per cantar nyacres i garrotins es necessita proporcionar un context favorable i d'acord amb les característiques que té actualment aquest gènere (funció comunicativa, manca de rigidesa o de gaire formalitat, relació propera entre els que canten, llibertat per expressar-se amb el cos).
- De vegades costa trobar el punt d'equilibri entre:
 - ✓ una posició còmode i relaxada que ajudi a entrar en un ambient que faciliti la conversa a través de l'intercanvi de versos, i
 - ✓ la necessitat de mantenir una posició del cos que asseguri i ajudi a un ús adequat i efectiu de la veu.

En aquest sentit es va valorar que no sempre s'havia trobat l'equilibri i que hauria de ser un aspecte a tenir més en compte en futures aplicacions.

⁶⁹ La mestra de música tenia preparada l'aula de música sense taules ni cadires i amb un material a terra que permetia asseure's i estirar-se de forma còmode. La raó és que –per la metodologia que utilitzava– prioritzava el moviment, el treball sensorial i l'aprenentatge a través d'activitats orals per sobre d'activitats en què s'hauria fet necessari disposar de taules i cadires. Si en algun moment es necessitaven, s'utilitzava l'aula pròpia del grup. Per aquest motiu es va descartar seure en cadires i es va optar per seure directament a terra.

Finalment, i per tancar aquest tema, cal fer notar que no es van registrar comentaris per part dels alumnes més enllà de valorar el menor cansament que proporcionava poder estar més estona asseguts.

Acompanyaments i cant a diverses veus

En el disseny de la proposta didàctica no es va contemplar treballar cap tipus d'acompanyament rítmic i/o melòdic de les tonades utilitzades. Tot i tenir present aquesta possibilitat de treball, es van prioritzar altres aspectes musicals que es van considerar més bàsics de cara a assolir els objectius proposats al final de les quinze sessions.

En canvi, sí que es va incloure un petit treball a dues veus, en concret a la tornada de les nyacres (vegeu partitura a l'Annex I), tot i que no es valorava com un element primari. La seva inclusió respon al fet que es va entendre que enriqueix sonorament la tonada amb una dedicació temporal molt reduïda⁷⁰. En definitiva, aquest treball s'enfocà com un petit complement, però evitant caure en una activitat que no busqués una evolució en l'aprenentatge musical. Davant de la baixa dificultat, es recorregué a un recurs –lligat al cantar no formal– que els obligués a fer un esforç per escoltar els altres en cantar i a ser conscients de quina veu estaven cantant: una vegada apresada la segona veu se'ls demanaria que cadascú cantés la que volgués, però que, durant el cant i a través de l'escolta, sabés quina veu feia el company de la dreta; posteriorment es treballaria el passar d'una veu a l'altra mentre s'estigués cantant la tornada, per poder acabar demanant-los que tot cantant canviessin de veu en el cas que estiguessin cantant la mateixa que el company de la dreta. L'objectiu era partir de la llibertat de realitzar la primera o la segona veu –a diferència del cant coral– per acabar obtenint dues veus equilibrades a partir de l'escolta dels companys i de la capacitat de canviar de veu a mitja interpretació.

A continuació analitzarem què succeí respecte aquests plantejaments inicials sobre els acompanyaments i el cant a veus.

Malgrat no proposar cap tipus d'acompanyament, a la primera sessió ja hi hagué alguns alumnes (GA, CR, SN, SA⁷¹) que espontàniament van fer petits intents d'afegir

⁷⁰ D'acord amb l'especialista de música, es va tenir en compte que era un fragment curt i de molt baixa dificultat (només dues veus i sempre a distància de 3a) per un grup amb experiència en el cant a dues, tres i fins a quatre veus.

⁷¹ Com ja he especificat al final del capítol 9, per referir-me a alumnes concrets utilitzaré dues lletres majúscules per tal de preservar l'anonimat dels subjectes que són objecte de la investigació.

unes picades de mans o de peus a la tornada del garrotín; en concret, dues negres per omplir els silencis entre “al garrotín” i “al garrotan”.

Figura 11: Primer intent d'acompanyament rítmic



Aquest fet s'explica pels silencis que la melodia proposa entre diversos fragments de la tornada, que conviden a omplir-los amb algun so. Cal valorar també que aquest acompanyament ajudava a donar una mica més de força i de dinamisme a uns garrotins interpretats amb un tempo lent i un caràcter poc rítmic.

Davant d'aquesta iniciativa dels alumnes, el grup col·laboratiu no va plantejar-se la conveniència de modificar el guió de treball per incloure tasques al voltant dels acompanyaments rítmics. Una visió en perspectiva fa pensar que hauria estat interessant i que, en part, es pot valorar com una falta de reflexos de l'equip col·laboratiu i, en part, a una manca de coneixements i de seguretat sobre quin tipus d'acompanyament era el més adequat tenint en compte el desconeixement de les situacions musicals i dels codis propis dels garrotins.

En sessions posteriors, es repetí la proposta d'acompanyament per part de l'alumnat i finalment ho deixà consolidat el propi docent⁷².

Pel que fa a les nyacres, no sorgí cap proposta d'acompanyar-les rítmicament, però sí que es va realitzar el treball de cant a dues veus a la tornada. S'hi va incidir específicament a la sessió 6. En aquesta sessió es va poder comprovar que existia més dificultat de la que es preveia. Davant d'aquesta realitat i de la necessitat de no dedicar-hi més temps del planejat inicialment, es va acordar que la mestra de música treballaria aquestes habilitats (cantar i escoltar els companys, canviar de veu a mitja interpretació)

⁷² En una conversa amb l'especialista de música es plantejà la necessitat de donar validesa a aquest acompanyament en coherència amb la naturalitat que pretén aquest tipus de cantar. En altres paraules, si s'estaven modificant certs aspectes en el cantar (a nivell de cos, de precisió melòdica i rítmica, etc.) partint del fet que era un repertori que s'escapava una mica de l'artificiositat del cant en favor d'acostar-se a la naturalitat de la parla, també semblava lògic que es permetés que el propi grup arribés a establir un tipus d'acompanyament que havia sorgit de forma espontània d'ells mateixos.

en l'altra sessió de música en què habitualment assajava una Cantata que estava prevista per final de curs. En definitiva, la mestra de música va voler assumir aquest treball de cançó –ja que no l'havia fet mai i el trobava interessant – i a nivell de les sessions amb nyacres es dividiria el grup en dues veus, de vegades donant-los llibertat per escollir la veu, de vegades segons una partició definida amb anterioritat al cant. La idea era intentar que al final de les sessions sí que es pogués arribar a aquesta forma de cantar les dues veus en què ells autònomament es dividissin de forma equilibrada. La realitat, però, és que va acabar essent un element que va quedar oblidat davant d'altres aspectes que estaven situats més en primer pla.

Cantar fora l'aula de música

A nivell de cant, també cal incidir en un aspecte en què no s'aprofundí, però que sí que formà part de les reflexions durant l'aplicació.

Com s'esmentarà de nou en justificar els punts d'anàlisi del segon nivell (apartat 10.2.1), es van recollir evidències que indueixen a pensar que el grau de concentració en el cantar baixava enormement en les sessions de llengua per contrast amb les de música. Mentre que a l'aula de música els nens demostraven uns hàbits en general correctes en relació a la col·locació corporal per cantar, a l'agafar el to o a l'afinació, a l'aula ordinària en molts casos desapareixien aquests elements que semblaven adquirits i assimilats. En certa manera ve a ser un paral·lelisme del que succeï amb l'estil de cantar (apartat 10.2.3): aspectes valorats com a assolits dins del treball de cançó a l'escola, com la precisió melòdica i la col·locació corporal per cantar, resulten elements no automatitzats; l'aprenentatge, per tant, encara té molt de camí a recórrer. La diferència entre el cas de la tècnica amb què es canta i el cas de les actituds a l'hora de cantar podria ser que mentre en el primer la feblesa musical pot està provocada per una major dificultat lingüística, en el segon cas l'explicació podria radicar principalment en el context en què es canta. Però per afirmar-ho caldria analitzar més en profunditat aquesta problemàtica i posar a prova la hipòtesi que va construir el grup col·laboratiu: la disminució de l'autoexigència en el com es canta quan aquesta activitat es realitza fora de l'aula de música es deu a la forta associació entre els hàbits de cantar i el context on s'aprenen i/o la mestra responsable d'aquest aprenentatge⁷³.

⁷³ Cal tenir present que l'investigador-docent dirigia les sessions a les dues aules (la de música i la del grup-classe), però que en canvi les mestres només eren presents a les sessions de la seva matèria.

Malgrat que l'equip col·laboratiu va valorar aquesta hipòtesi com la que millor explicava la problemàtica detectada, s'ha de tenir molt en compte que aquesta explicació podria falsejar-se ai atenem a diverses dades, entre les que cal contemplar:

- A nivell d'entonació, el fet d'haver tingut sempre un model femení va provocar una dificultat afegida pel fet de realitzar la docència un home. Aquesta realitat es va constatar i va conduir a servir-se més del previst del suport del piano com a forma de minimitzar les dificultats inicials. En canvi, a les sessions de llengua aquest suport no existia. Amb tot, aquest matís pot explicar diferències de precisió en l'entonació i fins i tot l'afinació, però no dóna resposta a la disminució de la disciplina en la postura de cantar.
- A nivell postural hem argumentat que la introducció del repertori amb text improvisat havia flexibilitzat certes exigències de la col·locació per cantar (primer punt d'aquest apartat). La lògica ens convida a pensar que aquesta flexibilitat es va associar al docent responsable del nou repertori. D'igual forma, també es planteja com a coherent el fet que l'alumnat llegís aquesta flexibilitat com una disminució de la importància d'aquest aspecte, malgrat que en diverses sessions el docent incidí en la necessitat de cantar estant ben assegut. Tanmateix, arribats en aquest punt, caldria explicar la diferència entre les dues aules igualment pel canvi d'espai o per la presència o absència de la mestra de música.

En resum, el grup va posar sobre la taula l'interès d'aprofundir en aquesta qüestió atenent a la consideració de fins a quin punt hi ha una transferència dels aprenentatges realitzats a l'aula de música fora de la mateixa o davant d'altres docents. Una afirmació que no es pot deslligar d'una valoració del grau d'assoliment d'aquests continguts i, en conseqüència, un aspecte a tenir present en el disseny de l'avaluació de la matèria.

Enregistraments d'àudio i de vídeo

En presentar els principis que van guiar el disseny de la proposta (apartat 9.4.3) fèiem referència explícita a la importància que atorgàvem a l'escolta d'exemples a través d'àudios i de vídeos que es va concretar en una important presència de l'anàlisi auditiva i visual en les sessions de música.

Una vegada realitzada la proposta es va constatar una problemàtica a tenir molt en compte en posteriors experiències al voltant de la cançó improvisada:

- La manca d'exemples audiovisuals de qualitat susceptibles d'il·lustrar el context i les possibilitats de la cançó improvisada a nivell social. Perquè, dels pocs enregistraments existents, pràcticament tots eren de videoaficionats i en ambients adults. En definitiva, exemples amb poca qualitat audiovisual i habitualment poc adequats –per temàtica i per llenguatge– a les intencionalitats educatives que es perseguien.
- Els exemples àudio eren menys escassos, però la majoria de vegades es tractava d'enregistraments d'estudi –bona qualitat, però gens il·lustratius de l'ambient i l'espontaneïtat que ho caracteritza– o enregistraments on aquest gènere es presentava com a concert-espectacle –de nou existia un dèficit de cara a intentar mostrar l'ambient real.

Malgrat aquesta situació desfavorable, s'escolliren fragments molt concrets per explicar el context i, a partir d'aquí, es treballà amb enregistraments amb CD en què l'anàlisi es centrà en aspectes musicals i lingüístics, essent conscients que estava desproveït d'un part que li hauria donat un significat complet.

Fent una síntesi del treball realitzat amb audicions i vídeos, cal mencionar els comentaris i, en alguns casos, els debats al voltant dels següents temes:

- **Musicals:** variacions melòdiques i rítmiques; canvis de to i de tempo; ús del recitat; segones i terceres veus; acompanyaments instrumentals; estructura musical.
- **Lingüístics:** versificació i rimes; idees i temes utilitzats; recursos literaris; vocabulari; estructuració i destinataris del missatge; tipologia de discursos i nivells d'interacció comunicativa.
- **Altres:** context en què es realitza la interpretació; posició i utilització expressiva del cos; actituds de qui canta i dels que escolten (en especial pel que fa al respecte i a l'acceptació dels errors).

Com es pot observar, el nombre d'elements que van sorgir és elevat, malgrat que l'anàlisi dels vídeos i del diari de l'investigador també mostren que molts d'aquests temes van tractar-se de forma puntual i poc aprofundida.

Com a conclusió d'aquest apartat, cal remarcar la importància i la potencialitat de l'anàlisi d'exemples sonors i visuals (malgrat algunes valoracions recollides a la Taula 9 del punt 9.5) i constatar també que hi ha un important dèficit de materials susceptibles de ser utilitzats en projectes com aquest.

10.1.3. Aspectes de didàctica de la llengua

Text, música, cos... comunicació!

En el marc teòric parlàvem de la cançó improvisada com a vehicle comunicatiu (apartat 7.1.2) i ho posàvem en relació amb els enfocaments que proposen Garzia, Sarasua i Egaña (2001). Si analitzem l'apropiació que en van fer els nens i nenes de 5è del CEIP Serralavella a la sessió final descobrirem alguns detalls que permeten defensar que la cançó improvisada va deixar de ser un aprenentatge musical o lingüístic en favor d'una utilitat comunicativa. D'aquesta forma, alguns alumnes que improvisaren van descuidar o se'ls descontrolaren alguns dels continguts bàsics treballats a l'aula de música (entonació, afinació) o de llengua (rima). El cas més clar en aquest sentit va ser el de AG que davant de les escomeses dels nens i nens de 6è no va poder evitar intervenir i, concentrat en la idea que havia de contrarestar l'atac rebut, va interpretar un garrotín molt deficient a nivell musical, absent de rima i sense la versificació establerta:

*Això jo no_ho crec pas,
perquè vosaltres, els de sisè
sou només vuit o nou
i nosaltres som divuit!*

La necessitat comunicativa va propiciar una intervenció en què l'únic que interessava era dir una idea.

Un altre exemple d'aquest canvi de perspectiva –del treball d'aula al joc comunicatiu– va protagonitzar-lo EP. Aquest improvisador –que com exposarem al punt 10.2 va ser el més destacat i el que es va erigir com a portaveu del grup-classe de 5è davant dels de 6è– va conduir l'intercanvi verbal fins a un punt no imaginat per cap dels docents: EP no va poder evitar utilitzar una expressió com “n'estem fins als *collons*”, una forma de parlar pròpia d'un *descontrol* respecte al que es pot dir o no es pot dir dins del context escolar. En definitiva, l'eficàcia del recurs lúdic-comunicatiu es va fer evident i va fer oblidar que s'estava realitzant un acte escolar, una activitat educativa organitzada i dirigida pels docents.

Aquests detalls condueixen a plantejar que:

- La cançó improvisada, en un context que afavoreixi l'intercanvi dialèctic, apareix com una eina comunicativa altament eficaç.

- La preponderància del factor comunicatiu pot suposar una disminució de la qualitat literària i musical del producte resultant. En contrapartida pot permetre desenvolupar altres aspectes lingüístics i corporals destinats directament a ser més efectius en el pla comunicatiu.
- Utilitzat de forma adequada pot erigir-se com un instrument per avaluar la competència comunicativa oral dels alumnes de cicle superior de Primària.

El treball poètic

Partint del fet que el marc teòric ens ha portat a defensar que aquest gènere pot esdevenir un recurs valiosíssim a nivell de llengua i literatura, en consonància amb com està plantejat en d'altres indrets (capítol 7.2), sembla imprescindible fer una interpretació de les dades des d'aquesta vessant. Concretament, es va optar per analitzar una de les parts de l'àrea de llengua, la poesia.

Per visualitzar la incidència en aquest àmbit, es va realitzar un buidatge dels principals continguts treballats durant l'aplicació al CEIP Serralavella (Taula 11). S'optà per no valorar el grau de recurrència o de profunditat amb què es treballava cada aspecte, com tampoc es féu una avaluació concreta de l'assoliment. Únicament es tractava de constatar l'amplitud d'elements en què s'incidia. En opinió del grup col·laboratiu, el nombre d'ítems resultants és alt i demostra les possibilitats que aquest repertori té en el treball literari a l'escola.

En un altre sentit, es pot comprovar a la Taula 11 que l'objectiu de creació poètica a nivell oral no va excloure una important tasca d'anàlisi i comprensió d'exemples, com tampoc va poder evitar en certs moments aquest suport escrit tan important en la nostra cultura escolar.

Taula 11: Principals continguts poètics treballats

Tipologia de contingut	Continguts primaris	Continguts secundaris
<i>Conceptes</i>	Rima	Consonant – assonant
		Equívoca
		Oxítona-paroxítona
		Creuada-encadenada
		Fàcil o pobra
	Versificació	Heptasíl·làbica
	Estructura	Rodolí
		<i>Tirallonga de parelles</i>
		Estrofa / quarteta
		<i>Quarteta de rodolí</i>

	Figures literàries ⁷⁴	Morfològiques (afèresis, síncopes, sinèresis, manlleus)
		Sintàctiques (hipèrbatons)
		Semàntiques (metàfores, comparacions)
		Lògiques (hipèrboles, ironies)
	La cultura tradicional	Dites
		Cançons
<i>Procediments</i>	Creació	Temàtiques
		Cerca i desenvolupament de la idea
		Diversitat de formes per expressar el mateix
		Recerca de vocabulari adequat
		Estructuració
	Interpretació	Dicció
		Projecció i intensitat de la veu
		Expressió
		La posada en escena: aspectes corporals i marc en què es fa
	Anàlisi	Comprensió del que vol comunicar
		Recursos literaris
		Registre
		Temàtica
	Escriptura	Correcció lingüística
		Estructuració en estrofes i en versos
	<i>Actituds</i>	Escolta
D'un mateix (la pròpia interpretació)		
Respecte		Envers les opinions d'altri i el dret a equivocar-se
		Envers el torn de paraula
Acceptació		Dels propis errors
		De les crítiques
Participació i motivació		En les activitats d'ensenyament-aprenentatge de la poesia
		En una activitat poètica davant de tota l'escola
Esforz i perseverança		
Valoració		De les creacions i interpretacions dels companys
		Personal i autoestima
Seguretat en un mateix		
Ús crític de la raó		
Pràctica d'estratègies per al diàleg i el debat.		

Igualment, aquesta taula ens mostra la incidència en una vessant de la poesia a l'escola que havíem remarcat al punt 5.3: la poesia com a forma oral, com a text per ser recitat, dit o, en el nostre cas, cantat. Precisament aquest tipus d'activitat poètica és un punt

⁷⁴ Aquesta relació de les figures literàries no és exhaustiva sinó il·lustrativa. I en cap cas implica un treball sistemàtic ni tampoc que s'hagi presentat amb la nomenclatura que aquí s'utilitza. Únicament vol dir que en van sortir exemples i que, en molts casos, van ser motiu d'algun comentari per part de mestres i/o alumnes.

d'encontre fonamental en disciplines artístiques sovint tan absurdament separades com són la poesia, la música i el teatre. El treball d'escena apareix, en conseqüència, com una tasca que convé encarar a l'escola des de la interdisciplinarietat i, en definitiva, dins de la interacció i els transvasaments d'aprenentatges que conformen la idea de portar a terme un ensenyament holístic. I una part central en l'aprenentatge escènic és precisament la vessant actitudinal que complementa el treball d'actituds i valors –ja ric per si mateix– de la música i la poesia.

10.1.4 Altres elements d'anàlisi, etnomusicològics i educatius

El sentit del mot tradicional

Ja que dues de les causes que empenyeren a explorar les possibilitats de la cançó improvisada van ser obrir l'amplitud de gèneres de la cançó tradicional i evitar-ne la infantilització, al llarg de tot el projecte investigador en vàrem anar observant la reacció dels alumnes i dels mestres. Les dades obtingudes van ser escasses i es podem resumir en el següent:

- No es van constatar comentaris en relació al concepte de tradicional per part dels alumnes o de mestres externs al projecte. Tampoc aparegueren comentaris en fer-ne explicacions de l'ús i del context.
- Dins del grup col·laboratiu s'hi va fer referència en dissenyar el projecte i en algun altre moment puntual. Algunes de les idees del grup eren que:
 - ✓ la improvisació del text provocava que els alumnes no creessin lligams entre aquest gènere i la resta de gèneres del Cançoner Tradicional.
 - ✓ sovint els mestres justifiquen la seva presència d'altres cançons tradicionals en el repertori del curs pel seu origen, mentre que en el cas de les nyacres i els garrotins –a semblança de la cançó de *Serra la vella*– la principal justificació era la seva significació i funcionalitat en el present.

Per tant, en l'ús escolar, la cançó improvisada no formava part de l'imaginari *tradicional*, amb vincles a antic i a obsolet, sinó d'una funcionalitat en el moment actual: de la invisible *tradicció* en actiu.

Cançó i gènere

En la nostra societat actual, moltes pràctiques de cant associades o reservades als homes no tant sols s'han obert a la participació de les dones sinó que fins i tot la presència masculina molt sovint és clarament minoritària⁷⁵. En la societat urbana sembla que, sense arribar als extrems de la dansa clàssica, això de cantar sigui més aviat una activitat més *natural* per al gènere femení que per al masculí.

A l'escola aquest fenomen s'observa sobretot a Secundària, condicionat també pel canvi de veu dels nois. És bo doncs prestar-hi certa atenció en els anys finals de la Primària en què les diferències entre gèneres van augmentant i en què els models de cant escolars adults són majoritàriament femenins.

En el nostre projecte, el model principal va ser masculí, mentre que la mestra de música era una dona. De forma expressa, es va comptar amb un home i una dona com a corrandistes de la sessió final, i en les improvisacions adultes va haver-hi participació d'homes i de dones mestres. En conseqüència no desentona que entre els nens i les nenes de 5è no es detectessin diferències significatives durant les sessions d'ensenyament-aprenentatge. Capítol a part es mereix la sessió final. Malgrat que els cantadors que van improvisar a la sessió final puguin aparèixer com a exemple il·lustratiu d'aquest equilibri (tres nens i tres nenes), quan observem les proporcions de cada sexe dins de la classe (11 nenes i 7 nens), els resultats són favorables al sector masculí ja que van improvisar el 43% dels nens enfront del 27% de les nenes. L'explicació la trobem en la major tendència a la competitivitat dels nens respecte de les nenes (Estrada, 2008). A la part de la sessió final que es realitzà a l'exterior, la controvèrsia es va centrar en la rivalitat entre els de 5è i els de 6è⁷⁶ i, davant d'aquest combat, van ser els nens i no les nenes de 5è qui agafaren el micròfon.

Més evident va ser encara a la part dels nens de 6è. A semblança dels grups de 4t i de 3r, ells també van voler cantar tots junts un garrotín, per participar. En aquest primer moment, les nenes van ser les protagonistes quedant els nens en un segon pla. Però el paper es va intercanviar en veure's amb la necessitat de respondre l'afront que els plantejaven alguns nens de 5è. La lectura que se'n pot fer, en conseqüència, és que en un primer moment les nenes són les que destaquen en la tasca de cantar, però que

⁷⁵ Un exemple paradigmàtic en el món coral és el cas dels orfeons i dels cors de Clavé que, tot i començar essent cors d'homes, han esdevingut cors mixtos fins arribar a sentir sense que se'ns faci estrany que actualment molts tenen necessitat de més cantaires masculins.

⁷⁶ En realitat, més enllà de l'habitual rivalitat entre dos grups-classe d'edats semblants, en aquest cas els de 6è es dolien pel fet de no haver treballat els garrotins l'any anterior, quan feien 5è. I alguns nens de 5è eren conscients que en aquest aspecte, tot i ser de menor edat, tenien la superioritat que els garantia el treball realitzat i volien aprofitar-se'n.

posteriorment, en aparèixer l'esperit competitiu i públic que té un combat de corrandes, els nens agafen el protagonisme.

Funcionalitat, espais i significació de la cançó improvisada

Un element de la cançó improvisada que s'ha destacat en el marc teòric és la seva versatilitat i funcionalitat i, en conseqüència, la significació que aquest repertori pot tenir per als alumnes que ho treballin (capítol 8).

La realitat en el CEIP Serralavella és que l'adaptació en el context va anar més enllà d'allò previst en el projecte inicial. Es pretenia que fos proper, significatiu i motivador per als alumnes que ho treballaven, però va acabar essent com la pedra tirada a l'aigua, la força de la qual influeix més enllà del punt d'impacte, tot creant diversos cercles concèntrics. D'aquesta forma, més enllà del punt central, el grup-classe, va fer-se present en mestres no implicats directament i fins i tot en activitats del poble.

A nivell del grup-classe, algunes dades demostren que van comprendre i apropiat-se de la utilitat, força i vistositat que té aquesta forma de comunicació:

- Cada any els nens i nenes de 5è, amb el guiatge del/la tutor/a, durant el segon trimestre preparen la reunió de pares de la classe. Són ells qui expliquen què treballen, quines sortides es porten a terme, les normes i consells de funcionament, etc. I aquest curs van decidir que cantarien uns garrotins per donar-los la benvinguda a la reunió⁷⁷.
- A la sessió final diversos nens i nenes van expressar missatges de caràcter molt divers (crítica, humor, descripció,...) i fins i tot es van establir diàlegs o converses cantades sobre alguns temes (el menjar, el Barça).
- A l'inici del curs següent (2007-08), per iniciativa pròpia, aquests alumnes van fer arribar un CD a l'investigador amb unes quantes estrofes que cantaven i que havien creat expressament amb la voluntat de recordar aspectes del que havien viscut junts.

⁷⁷ És important ressaltar que aquest ús dels garrotins tenia diversos objectius: sorprendre als pares, mostrar un treball que s'estava realitzant i conferir un caire especial a la rebuda. És especialment interessant com els propis alumnes descobreixen les possibilitats d'atribuir més relleu al que es diu a través del vehicle musical.

Si passem al primer cercle concèntric, el context escolar, també constatem la influència del projecte treballat amb el grup de 5è:

- L'especialista de música, el dia 25 d'abril va explicar-me que el seu fill de 4 anys, com molts altres nens i nenes de l'escola, cantava garrotins perquè els havia sentit pel pati. Es constata així una àmplia presència d'un repertori treballat únicament amb els de 5è.
- Com ja he mencionat en explicar la sessió final (apartat 9.4.2), hi va haver la participació de dos grups-classe (3r, 4t) amb un garrotín que havien preparat prèviament amb la mestra de música. A més a més, hi hagué tres mestres no implicats en el projecte que van atrevir-se a cantar-ne. Un d'ells, la mestra d'educació especial, en va improvisar fins a tres mentre enregistrava la sessió de dintre la classe. I en una sessió prèvia (la 13a) ja s'havia atrevit a cantar-ne un d'escrit i a improvisar-ne un altre.
- Necessita una menció a part la intervenció d'un nen de 3r cantant ell sol un garrotín que, tot i no ser improvisat, té el gran mèrit d'haver-se realitzat davant de tota l'escola. Ens indica la motivació i l'interès que va desvetallar la cançó improvisada en alumnes més petits.
- No hi ha dubte que l'aspecte més destacat va ser la participació dels alumnes de 6è a la sessió oberta a tota l'escola. Sense haver-ho treballat prèviament en cap classe, van establir un seguit d'atacs i de contraatacs cantats entre nens de 5è. En definitiva, sigui perquè ho havien comprès prèviament mitjançant la relació fora de l'aula amb alumnes de 5è o sigui pel que van observar a la sessió final, van demostrar una comprensió de l'ús i dels mecanismes que aquest artefacte comunicatiu conté. Una escena il·lustrativa d'aquest fet és que, un cop acabada la sessió i tots els alumnes retornats a les aules, el grup de 6è va decidir anar a la porta de la classe de 5è per cantar-los una darrera estrofa quan sortissin. Una estrofa amb tota la intenció d'anar a tocar un punt que podia ser dolorós pels de 5è i, d'aquesta forma, acabar victoriosos del combat verbal que havien mantingut:

*Nosaltres 'nem a Menorca,
això sí que_és tenir sort,
vosaltres us quedeu aquí,
no us portarem ni_un record!*⁷⁸

⁷⁸ Al cap de molts pocs dies els de 6è feien el viatge de final de Primària a Menorca.

Aquest mateix punt també il·lustra la capacitat que pot tenir aquest repertori de cara a crear identitat grupal. Amb pocs minuts, tot el grup de 6è va fer pinya i els diversos nens de 5è que van intervenir en el combat de garrotins rebien mirades i expressions d'ànim dels seus companys de classe.

Finalment, la influència de la cançó improvisada va aconseguir, sense tenir-ne la intenció, traspasar els murs de l'escola. Aquest segon cercle concèntric va ser el poble d'Ullastrell. Aquell any, la tradicional cantada de caramelles que es realitza anualment el Diumenge de Pasqüetes⁷⁹ va incloure la interpretació d'unes quantes estrofes amb la tonada del garrotín⁸⁰. La raó d'aquest fet es troba en què la responsable musical i organitzativa de les caramelles era una mestra de l'escola (tutora de P4) que al mateix temps era mare d'una nena de la classe de 5è. Aquest fet es complementava amb la presència de tres o quatre alumnes de 5è en el grup que aquell any interpretà les caramelles pels carrers del poble.

En conclusió, podem afirmar que els garrotins –de forma no induïda– van passar a formar part d'un context escolar i social més ampli d'allò planificat, i van ser utilitzats en registres ben diversos, però sempre dins d'un àmbit festiu o lúdic.

La proposta didàctica sobre la cançó improvisada com a generadora de propostes docents més enllà del propi projecte

Durant el desenvolupament del projecte, i fins i tot amb posterioritat, l'acció educativa portada a terme va provocar la reflexió pedagògica de les mestres implicades. Aquest procés va portar a plantejar-se i a realitzar activitats concretes o fins i tot nous projectes de gran abast.

Aquest aspecte estava contemplat en els supòsits de partida ja que s'entenia la introducció d'aquesta proposta com una forma de treballar aspectes del programa i de substituir o complementar algunes activitats que es feien en aquesta escola. En aquest sentit, el treball didàctic al voltant de la cançó improvisada havia d'estar en diàleg amb la resta d'activitats de música i de llengua, produint-se una mútua retroalimentació. I en el cas concret dels gitanos es pretenia que el garrotín fos l'agent generador d'un

⁷⁹ L'any 2007 el Diumenge de Pasqüetes va ser el 15 d'abril, per tant, en el tram final del projecte escolar.

⁸⁰ Els garrotins interpretats en aquest cas no van ser improvisats, sinó escrits i assajats prèviament. A més a més, d'entre les estrofes n'hi havia dues que eren exemples que jo els havia cantat a l'aula. Per últim, cal mencionar que les caramelles a Ullastrell ja incloïen en el repertori una altra tonada per improvisar versos, les denominades *Corrandes de Beget*, i que intentaven tenir un lligam amb el treball escolar de tal forma que també hi havia una cançó cantada de forma bilingüe (català-anglès).

procés educatiu al voltant d'aquest col·lectiu gens conegut per part dels nens i nenes d'Ullastrell⁸¹.

La realitat va capgirar les intencionalitats. El tema dels gitanos –explicat a la sessió 10, en presentar audicions del garrotín, i il·lustrat per part de la tutora amb un capítol del programa *Caçadors de paraules* dedicat a aquesta ètnia– va interessar poc als nens i va resultar menys fructífer del previst⁸². En contrapartida, van generar-se, sobretot a música, diversos treballs, la majoria dels quals no s'imaginaven prèviament. A part de certs temes directament associats al projecte⁸³, hi hagué una aplicació interessant a les classes de música de 3r. La mestra de música, mentre portàvem a terme el projecte, se li va demanar que creés una cançó amb l'alumnat de 3r per un moment de l'obra de titelles que estava assajant aquest grup-classe. L'especialista de música va veure que no tenia gaires recursos per realitzar aquesta creació i va decidir partir del treball de creació textual que estàvem portant a terme amb els de 5è. I a partir del text creat van compondre una melodia que ajudés a expressar bé aquest text. Els resultats els va valorar de forma tan satisfactòria que al curs següent va decidir realitzar un projecte molt ambiciós: una Cantata sencera (text i cançons) a partir del treball de tots els grup-classe⁸⁴.

10.2. Segon nivell d'anàlisi

10.2.1. Justificació i característiques de l'anàlisi

Selecció dels aspectes a analitzar

El segon nivell d'anàlisi pretenia aprofundir en uns quants aspectes que resultessin significatius en relació al que pot aportar la cançó improvisada a Primària i en relació a les hipòtesis inicials de la recerca. Aquest nivell d'anàlisi es va centrar en tres elements (participació com a solista, la comunicació d'una idea i l'estil de cantar) que vaig decidir després d'un procés de reflexió que va tenir en compte:

⁸¹ A l'escola no hi havia cap alumne d'ètnia gitana ni es tenia constància que n'hi hagués cap família al poble.

⁸² En concret, i deixant els mitjans de comunicació, només un nen va dir conèixer un gitano i, en no aflorar els tòpics previstos per tal d'aprofundir en el tema, va resultar poc motivador anar gaire més enllà.

⁸³ Per exemple, com ja he esmentat, la mestra de música va crear i assajar un garrotín amb els de tercer i els de quart per tal que poguessin participar de la sessió final, o la mestra de llengua va descobrir que calia reforçar en alguns nens el concepte de síl·labes àtones i síl·labes tòniques.

⁸⁴ La Cantata *La clau de l'aigua* va ser interpretada el juny de 2008 a la Pista Poliesportiva d'Ullastrell i està explicada i presentada al web <http://claudelaigua.com> (consultat el 29/01/09)

- Els resultats d'una enquesta que es va passar a corrandistes i a mestres al voltant de quins aspectes consideraven més rellevants d'entre tots els que jo havia recollit com a susceptibles de treballar (vegeu Annex 10).
- El plantejament teòric sobre què és la cançó improvisada que he presentat en el capítol 7.1.
- L'experiència i les valoracions realitzades pel grup col·laboratiu durant l'aplicació al CEIP Serralavella.

L'enquesta es va enviar a tretze persones: quatre mestres generalistes, quatre especialistes de música de Primària, quatre corrandistes professionals i una mestra de música que exercia de corrandista professional. De les seves respostes van emergir cinc elements en què la majoria dels enquestats, tant corrandistes com mestres, coincidien⁸⁵: la participació; el desenvolupament de l'observació i del sentit crític; la pràctica i la creació de frases de set síl·labes; l'estil de cantar; i la pràctica de rimes.

D'aquests cinc elements, en vaig escollir tres.

En primer lloc se situa **la participació** ja que era el més repetit, sobretot quan se'ls preguntava com a educadors (Taula 12). Precisament la participació és un dels que en el marc teòric ja he defensat que havia esdevingut un estàndard per a les noves generacions d'improvisadors de Catalunya. A partir d'aquí es va decidir acotar aquest concepte tan ampli i analitzar únicament la participació individual.

En segon lloc, dels altres quatre elements restants, s'escollí **l'estil de cantar** perquè era l'únic relacionat específicament amb l'àrea de música. A més a més, si mirem els aspectes més destacats a l'enquesta –en general i segons si se'ls preguntava com a corrandistes o com a educadors (Taula 12)– l'estil de cantar era un dels dos que més adhesions rebia i un dels dos únics que apareixia com a destacat des de les dues vessants (l'altre era el treball de les frases heptasíl·labes).

⁸⁵ El buidatge i diversos gràfics il·lustratius d'aquesta enquesta els podeu trobar a l'Annex 10.

Taula 12: Síntesi dels resultats de l'enquesta sobre els elements bàsics de la cançó improvisada

	COM A CORRANDISTES	COM A EDUCADORS	SUMA DE LES DUES PERSPECTIVES
Molt destacats	<ul style="list-style-type: none"> • L'observació i el sentit crític (2)* • La pràctica de frases heptasíl·labes (6) • La creació de recursos lingüístics (12) • L'estil de cantar (22) • La capacitat interaccionar (27) 	<ul style="list-style-type: none"> • La participació (32) • La pràctica de rimes (10) • L'elaboració d'idees de diferents maneres (7) • Els aspectes corporals (24) 	<ul style="list-style-type: none"> • L'estil de cantar (22) • La participació (32)
Força destacats	<ul style="list-style-type: none"> • La cerca i la memorització de les paraules que rimen (11) • La creació d'estrofes de diferents formes (14) • La qualitat i l'eficiència lingüística (28) • La sortida d'escena (33) • La contesta al públic (34) 	<ul style="list-style-type: none"> • El treball sobre un tema (1) • L'estil de cantar (22) • La pràctica de frases heptasíl·labes (6) • La pràctica i l'audició de la melodia (13) 	<ul style="list-style-type: none"> • L'observació i el sentit crític (2) • La pràctica de frases heptasíl·labes (6) • La pràctica de rimar (10) • Els aspectes corporals (24) • La creació de recursos lingüístics (12) • La capacitat interaccionar (27)
No mencionats	<ul style="list-style-type: none"> • La intensitat (20) • El caràcter musical (21) • La valoració: criteris (31) 	<ul style="list-style-type: none"> • El concepte de rima i les tipologies (9) • L'afinació (18) • El caràcter musical (21) • Els acompanyaments (23) • La fluïdesa verbal (25) • La valoració: criteris (31) 	<ul style="list-style-type: none"> • El caràcter musical (21) • La valoració: criteris (31)
Observacions	<p>La sortida d'escena (33) i la contesta al públic (34) només ho diuen els mestres. I amb L'afinació (18) també hi incideixen més els mestres.</p>	<p>El Treball d'un tema (1) només el mencionen els mestres, i L'observació i el sentit crític (2) només els corrandistes.</p>	<p>La intensitat (20) només apareix quan contesten com a educadors. En canvi aspectes com El concepte de rima i les tipologies (9), L'afinació (18), Els acompanyaments (23) i La fluïdesa verbal (25) només sorgeixen quan contesten com a corrandistes.</p>

*Entre parèntesi el número d'ítem que tenia a l'enquesta

Finalment, el tercer element escollit va ser el **factor comunicatiu**. La principal raó és la definició de cant improvisat que he proposat a l'apartat 7.1.2. i que lliga amb els corrents teòrics actuals al voltant del cant improvisat (Garzia, Sarasua, Egaña, 2001; Trapero, Santana i Márquez, 2000). En concret en aquest punt es va decidir incidir en les diferents tipologies de llenguatges que l'educació formal desglossa (musical, lingüístic i corporal). Vull subratllar que es tracta d'una separació a nivell abstracte, per a l'anàlisi, i que aquest pràctica acadèmica la faig tenint present la indissociació de llenguatges que suposa la pràctica del cant improvisat, com ja hem tractat àmpliament a l'apartat 7.1.2. L'aparent contradicció que es pot dibuixar és producte d'un exercici analític que m'ha de permetre un major aprofundiment en aspectes didàctics i també poder elaborar conclusions dins del disseny multidisciplinar del currículum escolar actual. Però tota aquesta anàlisi acabarà desembocant altre cop en una visió no compartimentada de l'acte comunicatiu del cantar.

Tal com reflecteix la Taula 12 també cal remarcar alguns aspectes sorprenents que les limitacions de la pròpia investigació no permeten aprofundir. Per exemple crida l'atenció el fet que els aspectes expressius associats a la música (com el caràcter musical) siguin obviats per tots els enquestats. Una hipòtesi podria ser que l'expressió a través de la música (dinàmiques, canvis tímbrics, contrastos de *tempo*) es concep com un pas més avançat, no tan bàsic com els altres seleccionats⁸⁶.

Un altre punt que emergeix de la Taula 12 és la poca coincidència en els aspectes més destacats quan es preguntava a les mateixes persones però des de dues òptiques diferents. Si se'ls demanava una **visió educativa, la participació** era clarament l'aspecte en què hi havia més coincidència (85% del total de les respostes i 100% entre els mestres), seguit d'elements tècnico-lingüístics i corporals. Però de cara a exercir **d'improvisador professional** sobresortia **L'observació i el sentit crític** (82% de les respostes i 100% per part dels corrandistes) per davant de recursos lingüístics, musicals o actitudinals. Segurament aquestes respostes vindrien a reforçar el valor educatiu de l'estil participatiu que s'observa en la cançó improvisada a Catalunya en el moment actual. Per altra banda, els mestres sembla que posarien l'accent en aspectes actitudinals, tècnics i comunicatius, mentre que a un corrandista se li suposa un domini de la tècnica i se li demana un grau de qualitat –poder sobresortir o impactar– que es faria possible gràcies a l'observació, l'enginy, la ironia i la interacció amb el públic (que en certa manera equivaldria al que popularment s'anomena “tenir gràcia”).

⁸⁶ Cal explicar que a l'enquesta es demanava pels aspectes “més bàsics per a fer bones corrandes”.

Vaig concloure, doncs, que aquests tres elements eren claus i vaig constatar –tal i com es comprovarà en els següents punts del capítol– que tenien la capacitat de posar a prova, almenys de forma parcial, tres de les hipòtesis plantejades en un inici (punt 2.3):

Taula 13: Relació entre elements seleccionats per a l'anàlisi i hipòtesis inicials de recerca

L'estil de cantar	HIPÒTESI III: <i>La cançó tradicional improvisada és un gènere que per les seves característiques obliga a treballar aspectes bàsics de la interpretació vocal més enllà de la precisió melòdico-rítmica</i>
La comunicació d'una idea	HIPÒTESI IV: <i>Treballar la cançó tradicional improvisada a l'escola requereix un plantejament integrat de música, llengua i relacions socials</i>
La participació	HIPÒTESI V: <i>La cançó tradicional improvisada és un gènere que afavoreix l'activitat de cantar a l'escola i que modifica la concepció que es té de la cançó tradicional</i>

Sessions i activitats analitzades

El segon nivell d'anàlisi aprofundeix de forma especial en la sessió final per la importància que tant jo com els mestres li vam atorgar. En relació amb les catorze sessions prèvies a la final, vaig optar per analitzar únicament aquells segments en què:

- a) Transcorregué la sessió a l'aula de música, amb la presència de l'especialista
- b) L'activitat que es desenvolupés se centrés en la pràctica del cant individual o per parella per part dels alumnes

Aquests criteris es justifiquen, per una banda, per l'interès per comparar situacions amb paràmetres contextuals el màxim de similars (aula, mestra observadora, horari)⁸⁷ i, per altra banda, pel fet que el cant improvisat suposa l'obligatorietat de cantar com a solista, a diferència d'altres repertoris.

D'aquesta forma, van quedar seleccionats quatre punts semblantment distribuïts – cada tres o quatre sessions – dins de la totalitat de la prova pilot: sessions 3,7,10 i14⁸⁸. De forma més concreta, les activitats que configuren els punts d'anàlisi són les que es detallen a la Taula 14:

⁸⁷ Aquest criteri el considerem important davant de la sospita per part del grup col·laboratiu que existien actituds i autoexigència diferents entre les sessions desenvolupades a les sessions de llengua i les que transcorrien en hores de música (com hem comentat a l'apartat 10.1.2). Un exemple il·lustratiu estava en l'agafar el to: mentre que a classe de música es constataren poques dificultats, a classe de llengua gairebé sempre calia fer-hi incidència.

⁸⁸ Una part de la sessió 11 també complia els requisits establerts, però no es va contemplar ja que la part de cant individual funcionava de forma molt diferenciada a la dels altres dies: aquella sessió es parlà de com fan cant improvisat al País Valencià i s'assajà en grups de tres en base a una separació de feines (pensar la idea, crear la lletra i cantar). A més a més, el fet d'existir dues sessions consecutives que complien els altres criteris, permetia utilitzar l'anterior (la 10a).

Taula 14: Resum de les activitats i la participació de l'alumnat en els punts d'anàlisi

	Activitats	Participants (en parella o individualment)
SESSIÓ 3	Cantar garrotins amb estrofes escrites que se'ls han proporcionat amb la possibilitat de realitzar-ho individualment o en parella	<i>Tots els assistents (16) Tots canten en parella a excepció de IJ, EP, RC i AG</i>
SESSIÓ 7	Cantar de forma individual garrotins sobre un company (preparats des de casa)	<i>9 alumnes</i>
	Cantar garrotins de forma individual a partir d'un motlle en què només hi falten les dues paraules que rimen	<i>10 alumnes. RC participa en dues ocasions</i>
	Dialogar amb garrotins a partir d'un motlle en què un pregunta amb dos versos i l'altre respon amb els altres dos	<i>Tots els assistents (16)</i>
SESSIÓ 10	Improvisar els dos versos finals de l'estrofa a partir dels dos versos inicials del docent; en el mateix instant de la interpretació, amb la melodia del garrotín i amb l'ajut d'un motlle	<i>5 alumnes</i>
	Presentar-se amb melodia de nyacres i a partir d'uns motlles	<i>Tots els assistents (18)</i>
SESSIÓ 14	Interpretar les nyacres de presentació d'un mateix preparades en sessions prèvies	<i>Tots els assistents (19)</i>
	Interpretar garrotins preparats sobre els mestres i les classes de l'escola	<i>Tots els alumnes (19). EP i GA participen en dues ocasions</i>
	Improvisar garrotins sense motlles ni preparació específica prèvia	<i>Provocat pel docent, però sense resposta per part de cap alumne</i>
SESSIÓ FINAL	Interpretar les nyacres preparades de presentació d'un mateix	<i>Tots els alumnes (19)</i>
	Interpretar garrotins preparats sobre els mestres i les classes de l'escola	<i>Totes els alumnes (19)</i>
	Improvisar garrotins sense motlles ni preparació específica prèvia, a partir de la participació dels corrandistes i dels altres adults presents	<i>5 alumnes</i>
	Interpretar les nyacres preparades de presentació d'un mateix	<i>Tots els alumnes (19)</i>
	Interpretar garrotins preparats sobre els mestres i les classes de l'escola	<i>Totes els alumnes (19) GA repeteix perquè té assignades dues classes</i>
	Improvisar garrotins sense motlles ni preparació específica prèvia, a partir de la participació d'altres grups-classe, dels corrandistes, i d'altres adults presents	<i>4 alumnes</i>

En aquest apartat he establert la justificació i les característiques que donen lloc a l'anàlisi que es presenta a continuació: quins elements s'escollien per analitzar i a partir de quines escenes de l'experiència portada a terme es realitzava. Als següents punts desenvoluparé l'anàlisi dels tres aspectes seleccionats: la participació, l'estil de cantar, i la comunicació i expressió d'una idea

10.2.2. Participació com a solista

10.2.2.1 Disseny de l'anàlisi

L'anàlisi del nivell de participació dels nens cantant de forma individual es va plantejar en una doble vessant, quantitativa i qualitativa:

- A nivell quantitatiu es va comptar quants alumnes i quantes vegades feien intervencions com a solista o en parella. L'objectiu era extreure una visió general del nivell de participació que hi havia hagut al llarg del procés i a la sessió final.
- A nivell qualitatiu s'establiren tres graus de participació amb l'objectiu de valorar la rellevància de les intervencions solistes. Els graus i els indicadors utilitzats estan expressats al Quadre 6.

Quadre 6: Graus i indicadors de la qualitat de les intervencions solistes

<p>A: Alumne amb una participació destacada <i>Indicadors: és dels pocs que fa de solista, és capaç de trencar el gel o canta un nombre d'estrofes per sobre de la mitjana.</i></p> <p>B: Alumne amb una participació mitjana <i>Indicador: participa seguint la dinàmica del grup, sense que existeixi cap factor dels esmentats en el grau A.</i></p> <p>C: Alumne amb una participació nul·la: <i>Indicador: no participa com a solista.</i></p>

10.2.2.2 Resultats i discussió

Els resultats d'aquesta anàlisi els presentem a continuació en forma de gràfics.

Els Gràfics 1 i 2 il·lustren les dades de participació a nivell quantitatiu de cada un dels segments de les sessions analitzades. S'hi han incorporat els resultats de les diverses sessions per tal poder valorar l'evolució, però sobretot per comparar la resposta dels alumnes en cada moment⁸⁹.

⁸⁹ En relació al que expressa el Gràfic 1, es fa necessari indicar que als alumnes RQ i US (sessió 3), IJ i VS (sessió 7) i AG (sessió 10) no els consta cap tipus de participació ja que no van assistir a l'escola el dia de la sessió expressada entre parèntesi.

Als Gràfics 1 observem que, amb l'excepció de la sessió 7, els alumnes hi intervenen com a solistes cantant un o dos garrotins. Cal especificar que quan es canten dos garrotins no es tracta mai de dues estrofes successives, si no la participació en dues rondes diferents o en dos moments separats per altres intervencions solistes. La sessió 7 presenta més varietat de resultats (entre un i quatre garrotins) perquè, a diferència de les altres sessions, s'hi desenvoluparen dues activitats basades en la participació voluntària i no en un treball conjunt que tots acaben mostrant al final (vegeu Taula 14 de l'apartat 10.2.1).

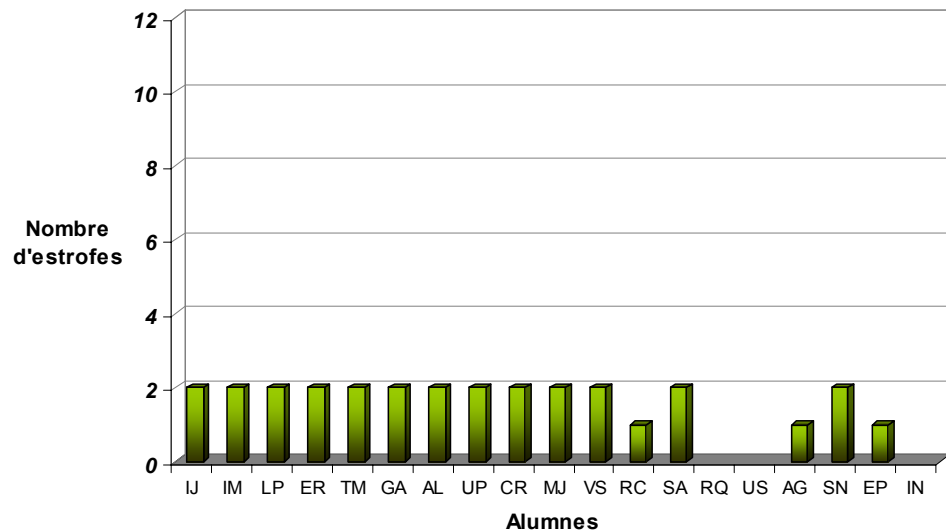
El Gràfic 2 representa el global d'intervencions a la sessió final. Hi queden molt diferenciats els alumnes que van improvisar dels que únicament van interpretar les dues corrandes preparades a dins i a fora de l'aula: tots els que superen les quatre participacions són els que van exercir la improvisació, amb l'excepció de GA que comptabilitza un garrotín més ja que tenia assignat glossar sobre dos grup-classe enlloc d'un.

El Gràfic 3 il·lustra els resultats generals de l'anàlisi qualitativa segmentats per sessions. Aquest gràfic mostra, per cada sessió, el nombre total d'alumnes distribuïts en els diversos graus de participació a partir de la concordança entre el conjunt de la intervenció de cada nen i els indicadors definits prèviament (Quadre 6). Aquests resultats pretenen analitzar l'evolució del grup-classe en cada sessió. En conseqüència, s'ha obviat presentar la participació de cada alumne a cada sessió ja que a l'anàlisi posterior no s'ha valorat com a significativa.

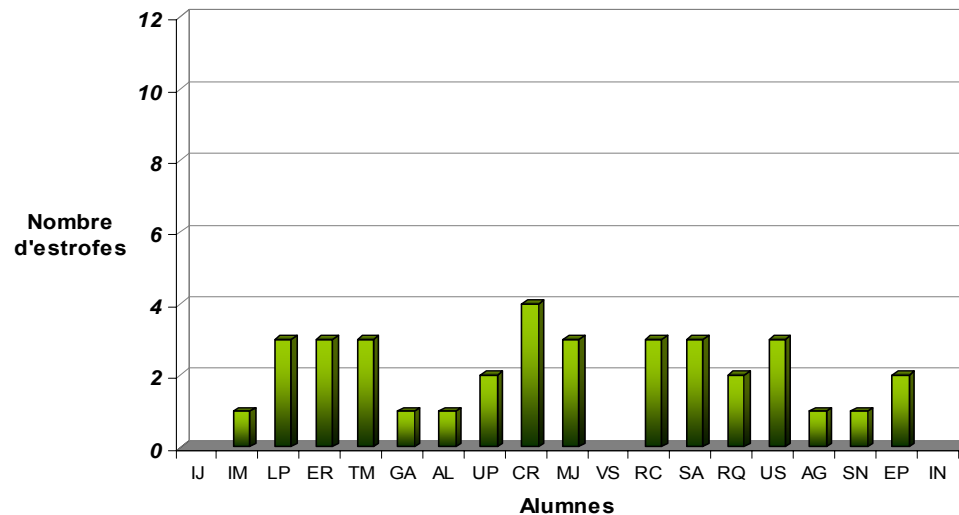
Entrant en la interpretació dels resultats, podem observar en primer lloc que no apareix el grau C (participació nul·la), com molt bé il·lustra el Gràfic 3. En conseqüència, podem afirmar que **el nivell de participació en totes les sessions és del 100%** dels assistents: al llarg de totes les sessions de música amb treball de cant individual tots els nens i nens com a mínim acaben cantant una vegada sols (o en parella en el cas de la sessió 3 i part de la 7). A la sessió final això significa que tothom s'atreveix a cantar sol la nyacra i el garrotín que portaven preparats (tant dins de l'aula com a fora el pati amb micròfon). Fins i tot, la nena que s'incorporà a la meitat del projecte, sense saber català i que havia explicitat en arribar a l'escola que no li agradava cantar, també compleix aquests mínims... i a petició d'ella!

Gràfic 1: Participació solista o en parella a nivell quantitatiu de les quatre sessions analitzades

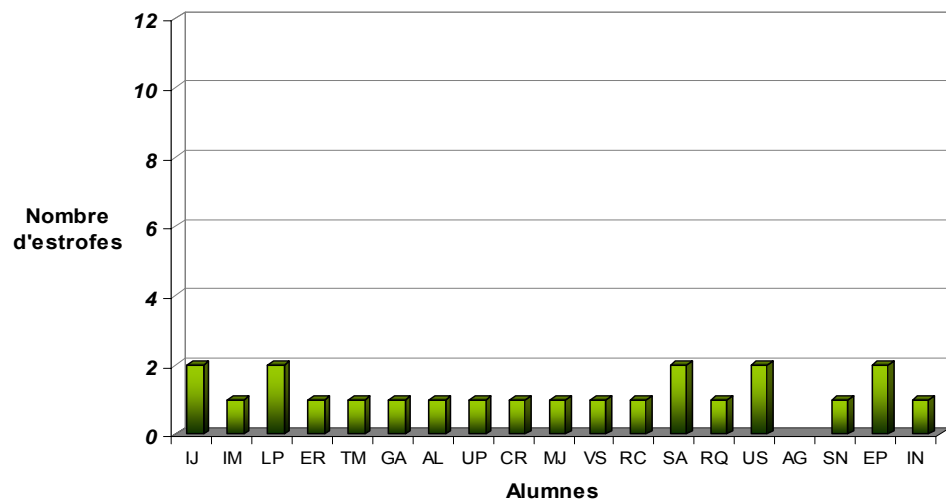
Sessió 3



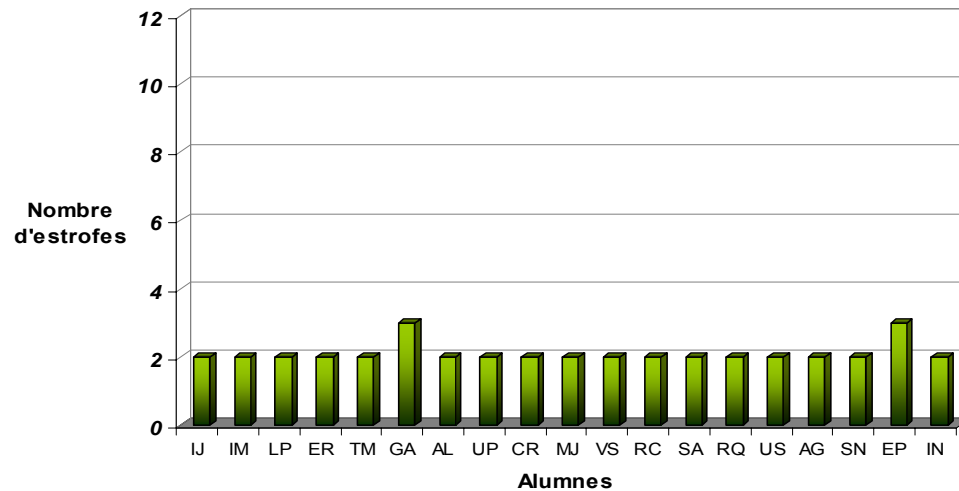
Sessió 7



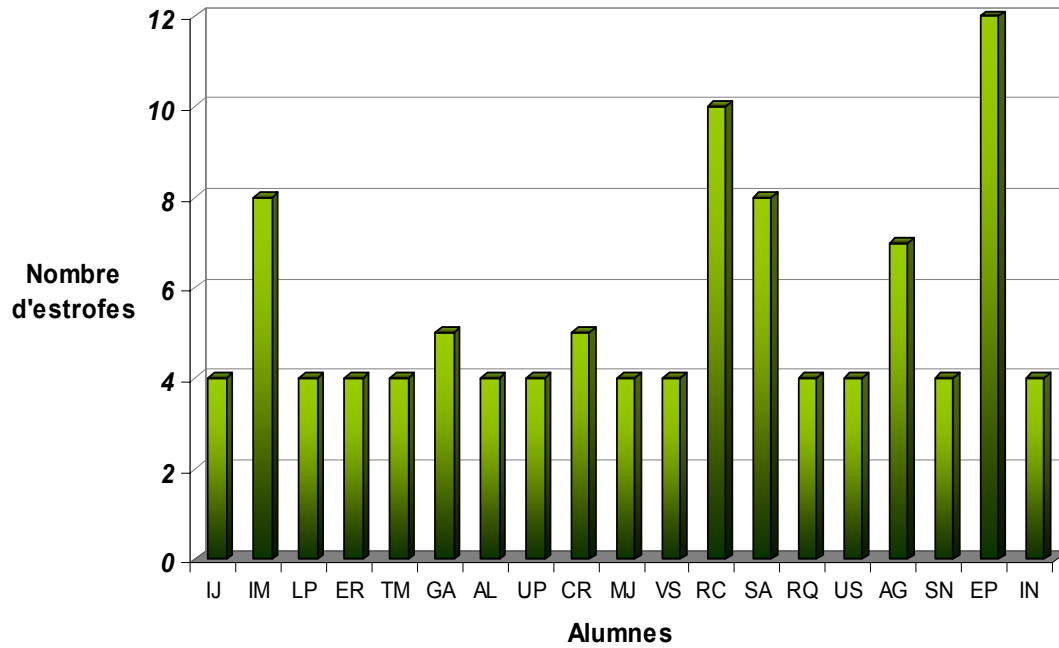
Sessió 10



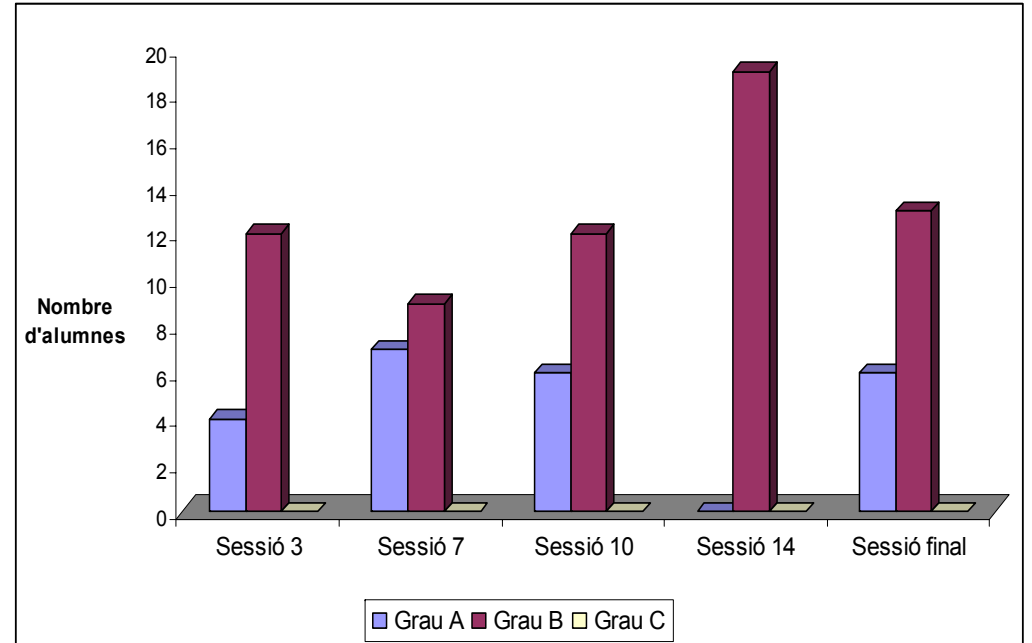
Sessió 14



Sessió final



Gràfic 2: Participació solista a a nivell quantitatiu de la sessió final



Gràfic 3: Resum de les dades obtingudes en l'anàlisi qualitativa de la participació solista

En segon lloc, i malgrat que una visió purament numèrica semblaria indicar el contrari, **l'evolució general** s'ha de considerar **positiva** ja que la dificultat que es requeria va en augment a cada sessió de les analitzades: a les primeres sessions es fan exercicis cantant amb parella i amb tot o part de la corranda prefabricada, per acabar al final demanant la participació individual i no preparada amb antelació. Igualment cal matisar o argumentar altres dades numèriques:

- Si mirem més detalladament el Gràfic 3, observarem que la participació en grau A arriba al seu màxim a la sessió 7 (fins a set nens/es hi fan participacions destacades). Aquest alt resultat en el grau A té la seva contrapartida en el fet que dels nou alumnes inclosos en el grau B n'hi ha cinc que tenen dificultats per participar de forma individual, de manera que només canten una vegada i en parella. En definitiva, els resultats d'aquesta sessió mostren a la vegada uns bons resultats en el nivell alt, però també un nombre significatiu d'alumnes amb clares dificultats.
- El mínim es produeix a la sessió 14 (l'última abans de la darrera). **En fer l'assaig general de la sessió final els resultats a nivell de participació espontània són inexistent.** La hipòtesi que el grup col·laboratiu va apuntar és que hi havia nervis i que no es va aconseguir crear el clima necessari: la sensació és que els alumnes estaven més encarcerats, menys expressius i per primer cop dependents del paper –que en principi només tenien per donar-los seguretat– a l'hora d'interpretar les estrofes memoritzades. En certa manera, creiem que haver de seguir un guió previst trencava amb la llibertat i espontaneïtat que la cançó improvisada els havia donat fins a aquell moment.

En tercer lloc, cal fer referència a la **sessió final**. Una de les característiques d'aquesta sessió era la presència d'observadors i de participants no habituals, tant a la part realitzada dins de l'aula (corrandistes, mestres i altres adults observadors) com la de fora al pati (tots els grups-classe i mestres del centre). Malgrat aquest fet, en aquesta sessió s'obtenen uns **resultats molt destacats**. A nivell general, cal recordar el que ja hem mencionat anteriorment: una tercera part dels alumnes (sis de divuit) es van atrevir a fer garrotins improvisats i, d'aquests, tots menys un en van cantar un mínim de 3. Aquestes dades indueixen a plantejar de quina manera la pressió, l'ambient o el major espai de temps disponible poden condicionar la participació solista a través de la cançó improvisada. La valoració del grup col·laboratiu apuntava que alguns alumnes es van sentir frenats davant aquesta posada en escena (AL, SN, RQ), però que, en canvi,

d'altres es van sentir estimulats per l'ambient (EP, CR, IM). De forma més concreta, l'ambient que es va crear dins de l'aula de música va propiciar una seqüència d'intervencions molt fluïdes entre alumnes, corrandistes i mestres, i amb un format proper a la conversa de tu a tu. En canvi, a l'exterior, les improvisacions van acabar configurant un estil més proper a la discussió i focalitzat en el competir per veure qui era més hàbil, qui sortia vencedor. Aquests dos ambients podrien explicar per què RC va participar reiteradament dins de l'aula (fins a sis vegades) i no va intervenir en cap moment al pati. O perquè CR no es va llançar a improvisar dins la classe i en canvi sí que ho va fer en un escenari teòricament amb més pressió com era l'actuació davant de tota l'escola. Potser per complementar aquesta anàlisi caldria retornar a la qüestió del gènere que apuntava en el primer nivell d'anàlisi (apartat 10.1.4).

Continuant amb la sessió final, destaca **un alumne (EP) que improvisa amb facilitat** fins a 8 garrotins (Gràfic 2) i que es queda al final amb ganes de cantar-ne més. Altres alumnes (RC, IM, SA) també fan almenys quatre intervencions improvisades. En aquesta línia, un aspecte realment molt remarcable el trobem en el fet que dos dels **nens que improvisen l'últim dia (IM i CR) són** precisament **els exemples** que esmentava una de les mestres quan –a les primeres reunions– es parlava de quins **nens mai no improvisaran**:

N'hi ha que sabem segur que no improvisaran: el CR, la IM... nens d'aquests que són tan tímids... (especialista de música, reunió col·laborativa, 30-01-07)

La hipòtesi en relació a CR l'hem apuntada una mica més amunt, però en relació a IM no es va arribar a formular una explicació clara. Tanmateix, van emergir dos elements clau a valorar: per una banda, l'ambient còmode i distès que es va crear dins de l'aula de música; i per l'altra, la capacitat de tenir idees per aportar a la conversa cantada. Aquest segon factor, aparentment banal, és decisiu per a un corrandista: per improvisar s'ha de tenir alguna cosa a dir-hi, i a poder ser interessant o divertida. Possiblement IM, pel seu caràcter introvertit i poc donat a la participació espontània, era una nena que havia desenvolupat la capacitat d'observar i d'analitzar el seu entorn, i va demostrar que tenia recursos suficients per elaborar les idees (com mostrarem en el punt 10.2.4). Fruit d'aquesta capacitat, fàcilment se li anaven acudint idees i, sentint-se suficientment còmode, va ser capaç de vèncer la seva timidesa amb l'objectiu d'intervenir.

En el pol oposat, i tal i com mostren les sintètiques valoracions sobre cada nen i nena (Taula 10 de l'apartat 9.5), hem d'esmentar diversos casos (TM, IJ, VS) en què les expectatives eren superiors, en què es preveia que si alguns acabaven improvisant aquestes nenes serien d'aquest grupet i, sorprenentment, no va ser així. He concretat que aquests casos eren nenes perquè és interessant i reveladora aquesta coincidència. Des de la perspectiva del perfil acadèmic i relacional, i sempre segons les mestres, aquestes tres nenes pertanyien al segment alt en relació amb el rendiment; de forma complementària, es tractava de nenes sense gaire timidesa o vergonya, i en el cas de TM la definien com una persona força extravertida.

Comparant aquesta realitat amb les sorprenents improvisacions de CR o IM, podem afirmar que no es va produir de forma general una transposició entre el protagonisme i resultats acadèmics habituals dins el grup-classe, i els resultats i el protagonisme que es van fer evidents en la situació d'interpretar cançó improvisada. En aquest sentit, el grup col·laboratiu va suggerir la hipòtesi que **persones acadèmicament molt correctes podien no atrevir-se a improvisar** pel risc que comporta el fet d'equivocar-se (situació molt probable en iniciar-se en aquest repertori) i de perdre el *prestigi* del que es gaudeix. En definitiva, es tractaria de persones amb un caràcter més conservador i que només posarien en joc la seva posició acadèmica dins del grup quan el risc d'equivocar-se es concebés com a raonablement baix. Aquest perfil, en canvi, se sentiria molt segur en el treball escrit –més previsible– on existeixen menys factors per controlar i on el que es crea és susceptible de ser modificat posteriorment. En definitiva, una tipologia d'alumnat que no juga amb els factors del temps i de l'expressió pública.

Per acabar amb la participació solista, no podem oblidar que, després d'una doble sessió (dintre i fora de l'aula) d'uns 40'-45' cadascuna, **els alumnes de 5è van quedar delerosos de seguir cantant** i diversos es van queixar del fet que s'hagués donat per finalitzada la sessió. Fins i tot, el grup de nens de 6è –en principi convidats com a espectadors– van esdevenir coprotagonistes de la sessió a l'exterior per una lluita dialèctica amb garrotins entre ells i diversos nens de 5è (EP, AG, CR). Precisament, com ja hem mencionat, també es van quedar amb ganes de continuar, de tal manera que un cop finalitzat l'acte van desplaçar-se en comitiva fins a l'aula dels de 5è amb l'objectiu de cantar-los un últim garrotín i, d'aquesta forma, acabar *victoriosos* dels atacs i contraatacs que s'havien llançat (vegeu apartat 10.1.4).

Totes aquestes dades ens condueixen a afirmar que la cançó improvisada com a activitat lúdica i com a vehicle comunicatiu va resultar altament eficaç i va trobar tot el

seu sentit. Va provocar, en conseqüència, que molts alumnes es llancessin a cantar sols i a improvisar ignorant alguns dels prejudicis o impediments que en altres contextos s'autoimposen, o sense tenir en compte la inseguretats a causa de la falta de domini de certs coneixements que altres cops els frena o els condiciona.

10.2.3. L'estil de cantar

Seguint el nostre interès a nivell teòric d'enriquir els models de cant existents mitjançant la cançó improvisada (apartat 6.3.2) i havent constatat canvis en la forma de cantar al final de l'experiència didàctica amb els alumnes (punt 9.5), l'objectiu de l'anàlisi de l'estil de cantar radicava en descobrir si els nens havien incorporat nous elements. En definitiva, volíem conèixer en quins aspectes cantaven diferent a l'hora d'interpretar corrandes en contrast amb el fet d'interpretar una altre gènere de cançó.

10.2.3.1 Disseny de l'anàlisi

Tal i com hem argumentat en el Marc Teòric, es fa difícil categoritzar i poder establir unes característiques molt concretes en relació amb el cant tradicional (apartat 6.3.2). Tanmateix, en el citat apartat del capítol 6 es destacaven els elements més comuns que es podien contraposar amb el cantar acadèmic. En aquest punt concretarem les idees al respecte al voltant de sis punts que considerem fonamentals:

- Flexibilitat/variabilitat rítmica, melòdica i de tempo
- Relativitat de l'entonació i paràmetres diferents en relació amb el que és l'*afinació correcta*.
- Registre de veu parlada (*veu de pit*)
- Contrastos sobtats d'intensitat
- Presència de sonoritats *no harmòniques* (segons l'estètica acadèmica occidental)
- Utilització expressiva del gest, així com de postures no estàtiques

Partint d'aquests aspectes, vam voler analitzar si d'alguna forma s'havien incorporat alguns d'aquests elements en el cantar dels nens i nenes del CEIP Serralavella, tal i com suggerien unes primeres valoracions del grup col·laboratiu (Taula 9 del punt 9.5). Amb aquesta finalitat, l'anàlisi es dividí en els quatre passos que expliquem a continuació:

a) *Anàlisi del cantar dels nens i nenes del grup de 5è abans de la intervenció*

Per establir com cantaven els nens de 5è del CEIP Serralavella ens vam recolzar en l'enregistrament que es va realitzar minuts abans d'iniciar la primera intervenció del projecte⁹⁰. Durant aquesta estona van treballar una cançó d'una cantata que estaven preparant, van repassar una cançó de la mateixa cantata i van interpretar la cançó que dóna nom a l'escola, *Serra la vella* (vegeu Annex II). De les tres interpretacions ens vam fixar en la tercera ja que es tracta d'una cançó tradicional i que, a més a més, es canta cada any. Es va considerar un bon referent ja que reunia dos requisits fonamentals: ser una cançó que tinguessin molt ben apresada i ser una cançó del mateix estil en el que es pretenia incidir.

b) *Anàlisi dels models*

Per realitzar aquest pas vaig determinar uns ítems per reconèixer la presència d'elements propis d'un cantar no acadèmic i que queden expressats a la taula següent:

Taula 15: Ítems seleccionats com a rellevants en el cantar no acadèmic

Elements del cantar	Ítems associats al cantar no acadèmic	Ref.
Precisió melòdica	Ús d'interval de temperament no igual (provinent d'una concepció no tonal) i interpretació volguda de sons a distància més petita del semitò respecte a les notes de referència.	PM1
	Canvis d'entonació respecte al que s'estava utilitzant fins a aquell moment, lligat a diferències de tessitura entre solistes, a intencions estètiques o senzillament a la manca de rigidesa en aquest tema.	PM2
	Petites variacions de notes sobre la melodia bàsica.	PM3
	Ús de portamenti .	PM4
	Finals deixats anar → Nota final de frase no sostinguda ni a nivell de durada ni a nivell d'altura; existeix un descens melòdic juntament amb una disminució de la intensitat (un <i>decrescendo</i> molt ràpid).	PM5
Precisió rítmica	Petits canvis en el ritme , però mantenint el perfil melòdic i el nombre de pulsacions de la frase. Són provocats pel text que hi ha associat.	PR1
	Canvis en els valors rítmics sense variar la pulsació i sense estar-hi obligats pel text .	PR2

⁹⁰ S'havia acordat dins del grup col·laboratiu que la primera intervenció del projecte (sessió 1) no seria al principi de la classe sinó al cap d'uns deu o quinze minuts per tal que l'investigador pogués escoltar com cantaven el repertori habitual i tingués la possibilitat de vincular part de la primera demostració d'improvisació en alguna situació fruit d'aquells primers minuts (i que per tant no pogués fer sospitar que la improvisació es portava preparada amb antelació).

Regularitat en la pulsació	Canvis intencionats en la regularitat de la pulsació ja sigui en forma de <i>rallentando</i> o <i>accelerando</i> , ja sigui en forma de canvi sobtat de <i>tempo</i> .	RP
Dinàmiques	Canvis sobtats de la intensitat.	D
Producció del so (timbre + harmonia o estètica del conjunt sonor)	Utilització del registre de la veu parlada o <i>veu de pit</i> (i no de la <i>veu de cap</i>).	PS1
	Ús de sons culturalment no associats al cantar o de recursos sonors no habituals en l'estètica del cantar acadèmic ⁹¹ .	PS2
Cos	Postures no estàtiques.	C1
	Possibilitat de no cantar dret en una actuació pública.	C2
	Ús de gestos (cara, mans i cos).	C3

A continuació vaig comparar aquestes característiques amb el cantar dels models més destacats durant el projecte: l'investigador-docent i els corrandistes de la sessió final. El model de l'especialista de música el vaig descartar al ser considerat menys influent en aquest projecte tenint en compte les poques intervencions cantades realitzades. Igualment, en aquesta anàlisi hem obviat els models aportats en les diverses audicions i vídeos treballats durant la proposta didàctica: pel fet de ser audicions en directe i de tenir una durada molt més curta es va considerar que el seu impacte podia ser molt menor i poc significatiu.

c) Anàlisi del cantar dels alumnes després de la intervenció

Per tal de veure si els alumnes de 5è havien incorporat alguna de les característiques del cantar no acadèmic més destacades aportades pels models donats (pas b), es van analitzar les intervencions de la sessió final a partir dels ítems explicitats a la Taula 15.

d) Anàlisi aprofundit al voltant de l'element més destacat

En darrer terme, es va decidir seleccionar l'aspecte més destacat segons els resultats del pas anterior (pas c) i aprofundir-hi a través de la incorporació de l'anàlisi de l'evolució d'aquest ítem al llarg de l'experiència didàctica.

⁹¹ Alguns exemples poden ser: trencaments de la veu, ús acceptat de certes disfonies, respiracions com a element musical o fins i tot exagerades, ornamentacions que trenquen la regularitat rítmica, etc.).

A continuació detallaré els resultats de cada un d'aquests passos per acabar establint algunes conclusions sobre l'estil de cantar que s'ha transmès a través d'aquesta experiència amb la cançó improvisada. Cal remarcar que en tots els passos descrits s'han triangulat els resultats entre l'investigador, la mestra de música, i un expert en música i cant coral extern al projecte.

10.2.3.2 Resultats i discussió

a) Anàlisi del cantar dels nens i nenes del grup de 5è abans de la intervenció

Els resultats de l'anàlisi –seguint les característiques establertes en iniciar aquest punt (vegeu Taula 15) – van ser els que mostra la Taula 16.

Taula 16: Comparativa entre el cantar no acadèmic i el cantar dels alumnes de 5è

Característiques del cantar no acadèmic	Característiques del cantar del grup de 5è del CEIP Serralavella
Flexibilitat/variabilitat melòdica, rítmica i de tempo	Invariabilitat melòdica i absència de <i>glissandi</i> o de finals que cauen melòdicament. Pulsació constant a excepció d'un canvi de <i>tempo</i> (més accelerat) a l'últim fragment. Cançó-cantarella basada en part en una variabilitat rítmica sobre un mateix patró melòdic.
Relativitat de l'entonació i paràmetres diferents en relació amb el que és l' <i>afinació correcta</i> .	Afinació precisa. Entonació pre-establerta: es canta a partir del to que la mestra agafa del piano.
Registre de la veu parlada (<i>veu de pit</i>)	Mateix tipus de veu que per interpretar les cançons de la cantata. Ús de l'anomenada "veu de cap" (registre agut).
Contrastos bruscos d'intensitat	Dinàmiques d'intensitat gairebé inexistents; tan sols creix una mica a l'últim fragment, però no de forma brusca.
Presència de sonoritats no harmòniques (segons el cànon estètic prestigiat).	Estètica sonora similar a la d'una coral infantil. Únicament alguns finals poc cuidats i no sostinguts (més accentuats que apianats).
Utilització del gest, així com de postures no estàtiques	Cap gest per acompanyar el que es diu. Postura: drets, mirant al director, mans al darrera, cames una mica separades, peus plans a terra.

Com es pot comprovar, les característiques que presentava la interpretació de *Serra la vella* són molt semblants al cànon estètic utilitzat en el món coral i en els conservatoris, tant a nivell de postura corporal com a nivell d'emissió de la veu, de precisió rítmico-melòdica o d'interpretació.

b) Anàlisi dels models

De la contraposició entre els aspectes susceptibles a aparèixer en el cantar tradicional i el cantar dels principals models que van poder escoltar els nens (Taula 17) destaca especialment que a qui més van escoltar – l'investigador – és el que menys s'adequa a la pauta tradicional (5 dels 15 ítems)⁹². Dit d'una altra forma, l'investigador-docent manté els elements propis de la seva formació vocal en conservatoris i corals, introduint únicament alguns aspectes lligats a una certa llibertat en l'expressió corporal [C1, C2, C3] i a una flexibilitat en el *tempo* amb finalitats expressives [RP]; deixant a part la lògica adequació del ritme al text [PR1] com no pot ser d'altra manera en aquest repertori. Però manté la rigidesa en la interpretació de les notes [PM 1-5] i els valors rítmics de la versió agafada com a referència per a una determinada tonada [PR2]. Tampoc no incorpora els elements estètico-sonors propis del cantar popular o no acadèmic: tipus de timbre i projecció de la veu [PS1], portaments [PM4] i caigudes de l'afinació en els finals de frase [PM5] o llibertat en les ornamentacions [PS2].

En canvi, el cantar dels corrandistes que van escoltar en directe s'ajusta molt més als paràmetres no acadèmics, de forma molt més clara en el cas d'en Carles que en el de l'Helena. Destaquen especialment els aspectes relacionats amb la precisió melòdica i amb la precisió rítmica. En el cas de l'Helena incorpora elements del cantar no acadèmic (portaments [PM4], finals deixats caure [PM5], manca d'ús de la *veu de cap* [PS1]), però mostra que ha tingut una formació *clàssica* respecte al que s'entén per afinació [PM1] i respecte a la llibertat per variar i ornamentar una tonada [PS2].

Per la seva banda, en Carles es distancia molt més del cantar acadèmic i, a més a més dels comentats en el cas de l'Helena, aporta elements com l'ús no sistemàtic de petites ornamentacions (bàsicament *apoggiature* i anticipacions) [PS2] i les variacions melòdiques [PM3].

⁹² A més a més, cal matisar que dels cinc ítems tres són del cos i podríem dir que no són pròpiament de la producció sonora.

Taula 17: Adequació del docent i dels dos corrandistes al cantar tradicional

Elements del cantar	Ítems associats al cantar no acadèmic	Ref.	Cantadors		
			D ⁹³	C ⁹⁴	H
Precisió melòdica	Ús d'interval de temperament no igual (provinent d'una concepció no tonal) i interpretació volguda de sons a distància més petita del semitò respecte a les notes de referència.	PM 1			
	Canvis d'entonació respecte al que s'estava utilitzant fins a aquell moment, lligat a diferències de tessitura entre solistes, a intencions estètiques o senzillament a la manca de rigidesa en aquest tema.	PM 2			
	Petites variacions de notes sobre la melodia bàsica.	PM 3			
	Ús de <i>portamenti</i> .	PM 4			
	Finals deixats anar → Nota final de frase no sostinguda ni a nivell de durada ni a nivell d'altura; existeix un descens melòdic juntament amb una disminució de la intensitat (un <i>decrescendo</i> molt ràpid).	PM 5			
Precisió rítmica	Petits canvis en el ritme , però mantenint el perfil melòdic i el nombre de pulsacions de la frase. Són provocats pel text que hi ha associat.	PR 1			
	Canvis en els valors rítmics sense variar la pulsació i sense estar-hi obligats pel text .	PR 2			
Regularitat en la pulsació	Canvis intencionats en la regularitat de la pulsació ja sigui en forma de <i>rallentando</i> o <i>accelerando</i> , ja sigui en forma de canvi sobtat de <i>tempo</i> .	RP			
Dinàmiques	Canvis sobtats de la intensitat .	D			
Producció del so (timbre + harmonia o estètica del conjunt sonor)	Utilització del registre de la veu parlada o <i>veu de pit</i> (i no de la <i>veu de cap</i>).	PS 1			
	Ús de sons culturalment no associats al cantar o de recursos sonors no habituals en l'estètica del cantar acadèmic .	PS 2			
Cos	Postures no estàtiques .	C1			
	Possibilitat de no cantar dret en una actuació pública.	C2			
	Ús de gestos (cara, mans i cos).	C3			
Total d'ítems		14	5	11	9

⁹³ L'anàlisi del cantar del docent (D) no aporta canvis significatius al llarg de les sessions. El resultat que es mostra en aquesta taula és la coincidència en l'anàlisi de fragments cantats pel docent en les diverses sessions (de la primera a la final).

⁹⁴ Els resultats expressats per en Carles (C) i l'Helena (H) es basen sobretot en la interpretació de garrotins ja que és on es va notar més un estil diferent de cantar i és la tonada que ocupà més temps a la sessió final. Amb tot, en cantar nyacres també apareixen diversos d'aquests elements.

c) Anàlisi del cantar dels alumnes després de la intervenció

Els resultats d'una primera anàlisi va revelar que es produïen més variacions respecte el cantar acadèmic o coral en cantar garrotins que en cantar nyacres. Aquest fet pensem que s'explica per la major flexibilitat rítmica i melòdica que intrínscament porta el garrotín respecte de les nyacres i que es tradueix, per exemple, en una molt més àmplia varietat dins dels enregistraments actuals de garrotins. També podem trobar l'explicació en el seu origen en la comunitat gitana i el seu parentiu amb el flamenc, un gènere popular prou allunyat dels cànons clàssics europeus. Finalment, una darrera causa és l'estructura en què hi ha una separació clara entre les dues primeres frases susceptible de ser omplerta allargant la nota o amb un silenci més o menys llarg (vegeu la partitura a l'Annex I).

En conseqüència, els resultats que presentem es fonamenten sobretot en la interpretació de garrotins, als que, per altra banda, s'hi van destinar més hores.

A nivell melòdic es va constatar un ús bastant generalitzat dels finals deixant caure l'entonació en les dues primeres frases:

Figura 12: Frase amb caiguda de l'entonació al final



En diversos casos la caiguda de l'última nota en forma de *glissando* només es feia quan l'última paraula era aguda; quan es tractava d'una paraula plana apareixia una variació en forma de canvi de nota en sentit descendent i amb afinació inconcreta (semblant al recitat)⁹⁵:

Figura 13: Frase amb accentuació plana al final



⁹⁵ Una anàlisi més aprofundida d'aquest aspecte el podreu trobar al pas d) d'aquest mateix apartat.

En canvi va ser menys habitual sentir l'ús de *portamenti*, que només es produí en el cas de UP i EP. En cap dels dos casos va utilitzar-se de forma sistemàtica, tan sols en una o dues de les seves intervencions.

Pel que fa a la llibertat per modificar una mica la melodia, hi hagué una clara dispersió de versions respecte a la primera frase del garrotín. Durant la sessió es van poder sentir alumnes interpretant la versió cantada per mi i que està plasmada a la partitura (vegeu Annex I), mentre que d'altres incorporaren un petit canvi en la nota que precedeix l'última accentuació de la frase. La nota *la* inicial es va transformar en un sol, un sol# o fins i tot un so a mig camí d'aquestes dues notes:

Figura 14: Exemple de variació melòdica



Aquest fet ja va començar a aparèixer a les últimes sessions abans de l'extraordinària, tot i que es va intensificar de forma notable el darrer dia. Davant d'aquesta constatació, la hipòtesi seria que el model dels corrandistes –que jugaven clarament amb aquesta variació– va accentuar-ho. En canvi, en relació al per què va produir-se abans de la sessió final des del grup col·laboratiu no vam ser capaços de poder establir una causa clara.

Respecte a la precisió rítmica, el primer [PR1] és consubstancial al gènere de cançó amb text improvisat i s'esdevenia en gairebé totes les estrofes (molt especialment quan escurçaven o augmentaven les set síl·labes preceptives). Tanmateix, cal remarcar que en el cas de diversos nens i nenes, sobretot en les improvisacions finals, la precisió rítmica es diluïa arribant en alguns casos a un cantar molt més proper al recitat o al salmodiat. Queda constància, en conseqüència, d'una interpretació musical en què viuen amb normalitat –i que està *validat* per la comunitat docent– la flexibilitat de les durades sonores. Ningú no recrimina a l'altre o es corregeix a si mateix una manca de justesa rítmica, un aspecte que sí que se'ls demanava constantment en altres repertoris que estaven treballant paral·lelament en altres classes de música amb l'especialista.

En relació a altres variacions rítmiques [ítem PR2] i a dinàmiques [D] –dos ítems que no coincidien amb cap dels models aportats– la realitat va ser que l'alumnat no va fer cap variació rítmica que no tingués la causa en el text amb què es cantava aquella frase, ni tampoc va sorprendre amb canvis bruscos d'intensitat.

En l'apartat referit a la regularitat de la pulsació, van tenir lloc moltes intervencions en què no es respectava el *tempo* proposat durant la tornada, però en comptades ocasions va ser amb una intencionalitat. S'esdevenia més aviat com a conseqüència dels nervis, d'encallar-se amb el text, de tenir pressa per acabar amb el moment de vergonya que estaven passant o per falta de control de la regularitat davant de la preocupació per la lletra. L'únic cas en què hi ha un *accelerando* que es pot interpretar com a recurs expressiu –i, en conseqüència, intencional– és en alguna improvisació de EP. Per tant, cal valorar-ho com a excepcional i hem de concloure que no es va fer ús de la flexibilitat que aquest repertori aporta respecte a la regularitat de la pulsació.

En relació amb la producció del so (timbre i estètica del conjunt sonor), l'anàlisi es fa més complexa. En primer lloc, no apareix cap element que trenqui l'estètica de cant habitual [ítem PS2]. En segon lloc, predomina sense cap dubte la *veu de pit* i, en determinats casos, sí que apareixen intervencions que s'acosten molt al recitat. Però aquests exemples que ens trobem no sembla que siguin un indicador de canvis més o menys volguts en aquest sentit ja que cal llegir-los tenint molt presents els següents condicionants:

- Les melodies que es cantaven utilitzaven una tessitura gens aguda⁹⁶.
- La pressió del moment i l'enorme preocupació pel text provocaren una disminució de la precisió d'aspectes com l'afinació o l'entonació en nombrosos nens i nenes que cantant altres repertoris no demostraven cap tipus de dificultat en aquest sentit.

Per tant, l'explicació d'aquesta manca d'ús de la *veu col·locada* –com es diu en l'argot coral– no respondria a canvis intencionats per adequar-se al repertori sinó més aviat a la tessitura utilitzada i al fet que, a causa de l'excessiva focalització en el text, hi ha una manca de domini d'alguns dels elements que cal controlar –to, afinació, *tempo*, postura, gestos, etc.– en interpretar garrotins.

Tanmateix, sí que cal aportar una dada que suggereix una realitat menys nítida: en la sessió 7, SA va tenir dificultats per posar-se a cantar ja que considerava que la tessitura amb què calia cantar el garrotin era “massa aguda”, tot i que la nota més aguda que havia d'interpretar era un *si*₃. D'entrada semblaria lògic interpretar aquesta escena des

⁹⁶ En el cas concret de la sessió final, el garrotin s'interpretà en to de Do i, en conseqüència, la melodia es movia dins de l'àmbit [*si*₂ - *la*₃]. En canvi, en moltes sessions a l'aula de música s'utilitzà l'acompanyament del piano i en aquests casos el to utilitzat era el de Re.

d'una visió que emfatitzés la subjectivitat de la percepció del que és “massa agut”, en la vessant del propi individu i en la vessant del context en què es canta. Però la meua hipòtesi és que SA va tenir la sensació que aquell cantar tan proper al parlat no es podia portar a terme mitjançant una tècnica vocal *acadèmica*, és a dir, amb *veu de cap*. I si no es fa ús d'aquests recursos tècnics ens trobem que l'expressió “és massa agut” pot resultar apropiada o, si més no, assumible.

De l'últim apartat de la Taula 15 només vull comentar que ens trobem amb els mateixos condicionants que esmentàvem fa un moment i que van provocar una falta de relaxació, naturalitat i presència gestual en la majoria d'alumnes. Però no aprofundeixo més en aquest aspecte ja que a la segona part de l'apartat 10.3.3 analitzo més en detall la capacitat expressiva a través del cos (que equivaldrien als ítems C1 i C3) i a l'apartat 10.1.2 ja he fet referència a la posició del cos a nivell individual [C2] i en relació al col·lectiu.

A partir dels resultats i de la interpretació presentada, vaig valorar que la part més interessant per aprofundir-hi en el pas següent era la de la precisió melòdica i, més concretament, la caiguda de l'entonació en els finals de frase [ítem PM5]. Aquesta decisió es fonamenta en dos motius: per una banda, la constatació d'aquest fet (punt 9.5) i l'interès del grup col·laboratiu per buscar-hi una explicació des del precís moment en què s'acabà l'aplicació didàctica; i, per altra banda, els resultats exposats on apareix com un element generalitzat i amb una formulació més clara d'entre els analitzats.

d) Anàlisi de la caiguda de l'entonació en els finals de frase (finals deixats anar)

En aquest punt es pretenia explorar la manca de concordança entre el model d'interpretació aportat pel docent –coincident amb el model utilitzat per l'especialista de música fins a aquell moment– i el resultat final que es va poder observar en els alumnes. Com ja s'ha esmentat, per portar-ho a terme es va analitzar l'evolució dels alumnes des de les primeres sessions fins al final del procés, en relació amb aquest aspecte en concret.

Una primera dada és que es va confirmar una diferència clara entre la interpretació de les nyacres i la dels garrotins. En el primer cas no existeix aquest deix melòdic final, mentre que en el segon cas és molt comú entre aquests alumnes. En conseqüència, una

primera afirmació és que la morfologia de la melodia escollida resulta determinant, com ja hem argumentat a l'apartat c) d'aquest mateix punt.

En aquest pas de l'anàlisi vam treballar amb dues hipòtesis que podien explicar el fenomen registrat:

1. La caiguda de l'entonació en els finals de les primeres frases del garrotín respon a un cantar *natural*⁹⁷ d'aquesta melodia. Dit d'una altra forma, malgrat que el docent no utilitzi aquest tipus de finals, la força de la melodia provoca que es tendeixi a un relaxament en l'altura de la nota (amb el conseqüent descens des de l'altura inicial) i a una inconcreció de la seva durada. En definitiva, la causa no és una acció sinó una inacció: la falta de cap tipus d'incidència per part del docent –en el sentit d'aguantar l'afinació de la nota a final de frase– porta a normalitzar i validar el cantar deixant caure l'entonació dels finals.
2. La caiguda de l'entonació en els finals de les primeres frases del garrotín respon a un aprenentatge escolar. En altres paraules, malgrat no haver-se ensenyat aquest tipus d'interpretació, els alumnes ho incorporen a través de l'audició de diversos models (enregistrats i en directe) que sí que ho utilitzen de forma clara. La no incidència del docent amb l'objectiu de corregir-ho ajudaria a la seva validació com a forma correcta de cantar els garrotins, però en aquest cas s'hauria de considerar un reforç d'un aprenentatge escolar.

La disminució del control sobre tots els aspectes musicals en favor de la vessant literària pot esdevenir un argument que recolzi la primera hipòtesi: si es tracta d'una forma de cantar *espontània*, que no exigeix un esforç específic, sembla lògic que pugui aparèixer en cantar textos improvisant el text. En canvi, si es tractés d'un aprenentatge que requerís un esforç i una concentració seria molt complicat que es manifestés de forma general en el cantar dels nens i les nenes de 5è.

Però per validar la hipòtesi 1, caldria:

- a) confirmar que aquest estil de cantar es produeix des de les primeres sessions
- b) explicar per què en el cas de l'investigador-docent i de l'especialista de música no va aparèixer aquesta conformació de la línia melòdica.

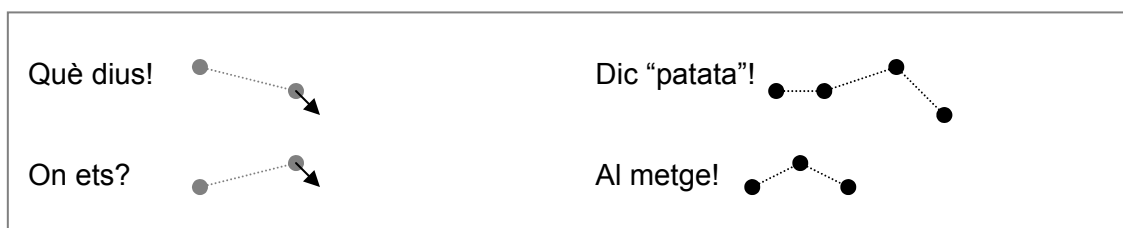
Pel que fa al punt a), les dades mostren que la caiguda de l'entonació als finals de frase apareix des de la 4a sessió, malgrat que no és un fet generalitzat i que ja havien visionat

⁹⁷ *Natural* en el sentit de no educat específicament. Seria el cantar més proper a la parla i que s'ha après per la pròpia enculturació; en definitiva, s'interpreta que sorgeix de forma espontània, no intencionada.

un vídeo on uns nens i unes nenes cantaven d'aquesta forma (sessió 3). L'impacte dels models, per tant, podria esdevenir una referència a tenir molt en compte, especialment quan constatem l'increment d'aquest fenomen a la sessió final. En conseqüència, podem inferir que la presència d'uns corrandistes convidats presentats com a models d'aquesta tipologia de cant va ser fonamental i va acabar de legitimar l'*estil* que centra aquesta part de l'anàlisi⁹⁸.

Un altre element que podria reforçar la concepció de cantar *natural* seria la seva semblança amb el parlar habitual. Si situem un *continuum* entre el parlar habitual i el cantar acadèmic, els garrotins o les cantarelles estarien dins del cantar, però propers al recitat i al parlar quotidià. Per això, la línia melòdica d'aquest repertori tindria girs calcats als de la llengua parlada. Si analitzem l'entonació en català i ens fixem en els finals de frase (Quadre 7) trobarem que hi ha els mateixos fenòmens que estem analitzant: caiguda de l'entonació final en forma de *glissando* o d'interval descendent en les paraules planes.

Quadre 7: Entonació del parlat en frases acabades amb paraules agudes o planes



Tanmateix, cal fer notar que aquestes només són dues de les diverses entonacions possibles en llengua catalana. Com s'argumenta, per tant, que no n'apareguin d'altres?

Una darrera dada al voltant del punt a) la trobem en la participació dels grups-classe de 3r, 4t i 6è. L'especialista de música havia creat un garrotín amb els grup de cicle mitjà per tal que el poguessin cantar i se sentissin més partícips de la sessió. Amb aquests grups, en conseqüència, el treball fet havia estat mínim: aprendre una mica la tonada i escriure un text que s'hi adequés. Però en els dos grups (3r i 4t) la interpretació deixa sentir ben clarament aquesta caiguda de l'afinació en els finals de les dues primeres frases. El mateix podem dir del grup de 6è, amb qui l'especialista no havia pogut

⁹⁸ Com a element secundari, també va poder influir el tipus d'acompanyament amb què es donava suport al cant solista. L'acompanyament que s'interpretava amb piano a les sessions a l'aula de música contenia la melodia i els acords, de manera que podia ajudar a cantar uns finals de frase més sostinguts. En canvi, l'acompanyament amb acordió de la sessió final, a l'estrofa no doblava la melodia del solista, sinó que tocava de forma discreta els acords, oferint una major llibertat i flexibilitat al solista.

treballar-ho, però que durant el mateix desenvolupament de la sessió es van animar a crear-ne un per poder-hi intervenir. D'aquests fets tant se'n podria inferir la hipòtesi 1 (el cantar *natural*) com que el model donat pels corrandistes convidats i pels alumnes de 5è va tenir una força determinant. Tenint en compte la importància dels models en educació, ens decantaríem més aviat per la segona interpretació.

En relació a l'absència de la caiguda d'entonació en els finals en el cas de l'investigador-docent i de la mestra de música (punt b), hem d'atribuir-ho, en ambdós casos, a la forta influència d'una educació musical acadèmica (escola de música, conservatori i coral). En definitiva, són persones educades en una forma de cantar que sanciona qualsevol imprecisió melòdica i que opta – en l'argot coral – per *cuidar el finals*, és a dir, que si no es marca el contrari cal *apianar* l'última nota i aguantar-la la durada prevista a la partitura sense modificar-ne gens l'altura.

La conseqüència és que apliquen la forma de cantar que els és habitual, ja que és l'automatisme adquirit. En el seu cas, no són tan adaptables als nous models: permetre que els finals no fossin tan controlats, que passessin a ser *deixats caure*, amb un perfil melòdic i una durada inconcrets, constituiria un esforç.

Finalment, tot i que l'impacte és difícilment avaluable, no podem obviar que les audicions escoltades a classe els van aportar uns models d'un cantar *imperfecte* des de l'òptica del cànon vocal occidental. Aquest element –al costat dels comentaris no sancionadors del docent– ajudaria a explicar per què els alumnes en cap moment van recriminar als seus companys allò que, en altres situacions, podien haver considerat imprecisions musicals.

En conclusió, des de la nostra perspectiva, els alumnes acaben deixant caure els finals de les primeres frases del garrotín com a conseqüència de tres factors, que per ordre d'importància serien:

- a) l'audició de models prestigiats que ho interpreten d'aquesta manera
- b) la inexistència de cap tipus de correcció en aquest sentit per part de l'investigador-docent, amb la qual cosa s'està validant implícitament l'estil emprat
- c) la morfologia de la pròpia tonada, que permet incorporar fàcilment aquests finals de frase acompanyats d'una caiguda de l'entonació

10.2.4. La comunicació i expressió d'una idea

10.2.4.1 Disseny de l'anàlisi

L'anàlisi d'aquest element està dividit en dues parts:

- a) la correcció en l'emissió del missatge verbal
- b) la capacitat d'expressar una idea utilitzant diferents llenguatges (textual, musical i corporal).

L'elecció d'aquests dos aspectes, entre molts d'altres, del procés comunicatiu va ser per posar l'accent en un de molt bàsic, molt primari –una emissió correcta– i en un altre que incideix en la qualitat de la comunicació –la multiplicitat expressiva d'aquest tipus d'acte comunicatiu. A més a més, el segon punt posava de relleu la multidisciplinarietat de les sessions de cançó improvisada.

a) La correcció en l'emissió del missatge verbal

La correcció en l'emissió –i com a conseqüència una correcta comprensibilitat– del que es canta es va enfocar des de la perspectiva de l'eficiència a arribar als receptors, és a dir, ¿s'entenen totes les paraules que s'emetien? En aquest sentit vaig considerar rellevants tres factors: la vocalització, la intensitat i la regularitat en l'emissió. D'aquesta manera, els **graus de correcció en l'emissió del text** van quedar establerts així⁹⁹:

Quadre 8: Graus de correcció en l'emissió del text

- A: S'entén perfectament tot el que es canta (es poden transcriure totes les paraules).
 B: Hi ha dificultats per entendre totes les paraules per manca de vocalització.
 C: Hi ha dificultats per entendre totes les paraules per manca d'intensitat sonora.
 D: Hi ha dificultats per entendre totes les paraules per manca de regularitat en l'emissió (sigui per acceleració en cantar, sigui perquè s'encalla).
 E: Hi ha dificultats per entendre part del que es canta per més d'un dels factors esmentats en els punts B,C,D.

L'anàlisi es va realitzar de forma col·laborativa entre els tres integrants del projecte al CEIP Serralavella (investigador, especialista de música i tutora): davant de cada garrotín o nyacra a analitzar es consensuava quin grau de correcció tenia l'emissió.

⁹⁹ Al DVD adjunt (Annex 11) podeu trobar alguns exemples de cada grau de correcció segons el consens del grup col·laboratiu.

b) La capacitat d'expressar una idea utilitzant diferents llenguatges

En aquesta segona part de l'anàlisi relacionada amb l'esfera comunicativa, vaig focalitzar l'interès en l'ús de diversos llenguatges expressius: musical, textual i corporal o escènic. En aquest punt, l'equip col·laboratiu va definir quins eren els indicadors que es considerarien significatius a l'hora de valorar si s'estaven utilitzant recursos d'un determinat tipus de llenguatge. Aquests indicadors són els que es mostren al següent requadre:

Quadre 9: Indicadors seleccionats com a representatius de cada tipologia de recurs

Musicals	Contrastos en les dinàmiques d'intensitat, en l'articulació, en el timbre o en el <i>tempo</i>
	Variacions en la melodia
	Ús de silencis o calderons (suspensions damunt d'una entonació)
	Accentuacions
Textuals	Remarcar consonants
	Ús de figures literàries
	Ús d'idees o de missatges que fan reaccionar els oients en general (riures, aplaudiments, exclamacions, etc.) o algú en concret; o que almenys se n'infereix aquesta intencionalitat
Corporals o escènics	Postura amb la que canta
	Gestos sense desplaçament (cara, mans, espatlles, etc.)
	Desplaçaments
Tots aquests indicadors es tenen en compte sempre i quan el seu objectiu sigui afavorir la comunicació de la idea que s'està expressant o millorar l'atenció del públic	

10.2.4.2 Resultats i discussió

a) La correcció en l'emissió del missatge verbal

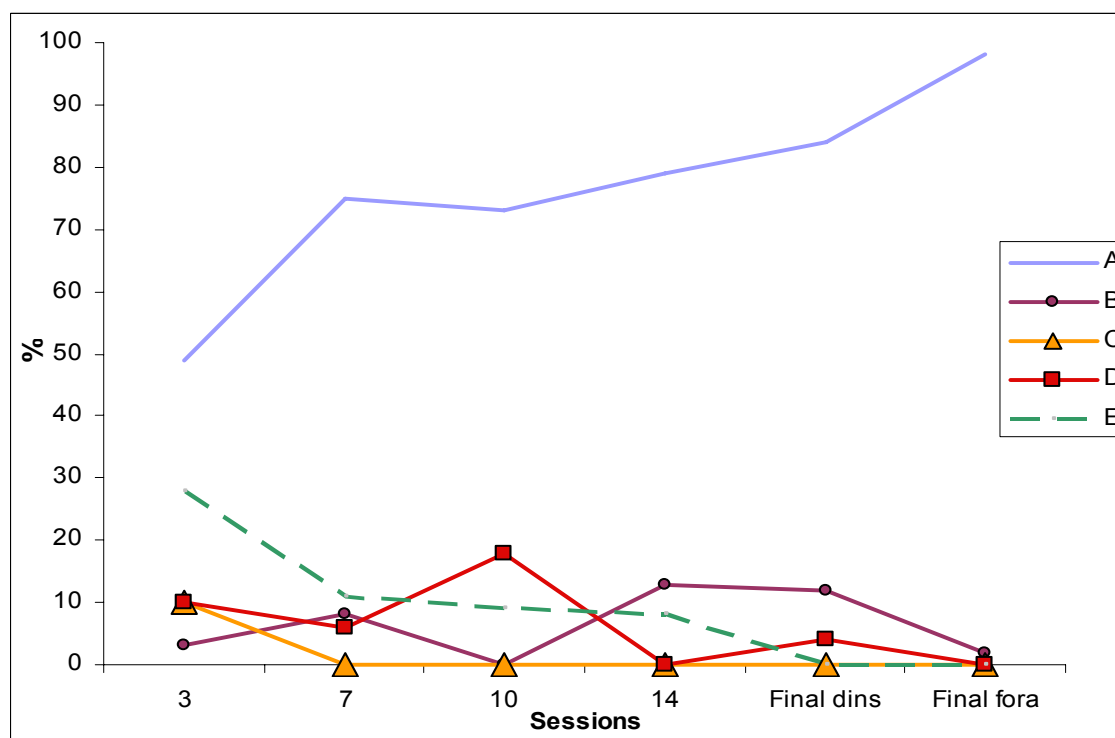
Els resultats generals obtinguts en aquesta primera part de l'anàlisi queden plasmats al Gràfic 4. Aquest gràfic és molt il·lustratiu de la millora assolida en l'emissió del text, però per ser rigorosos cal fer algunes matisacions més enllà de les dificultats ineludibles (com el fet que en investigació qualitativa sempre comparem situacions en contextos diferents):

- El 49% de garrotins de la sessió 3 que podien ser correctament transcrits (grau A) no és del tot real, ja que les mestres van constatar una timidesa i una vergonya més elevades de l'habitual i, per altra banda, ben pròpies del primer dia de cantar un garrotín sols o en parella. En alguns casos (SA, SN, GA, LP) aquest estat emocional

va provocar riures que van dificultar clarament la correcta emissió del que es volia dir.

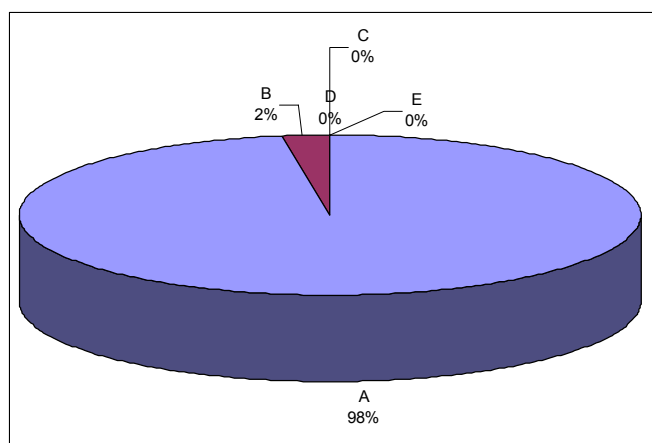
- El 98% de participacions en grau A de la part de la sessió final que es realitzà a fora el pati també necessita algun matís: al desenvolupar-se a l'exterior s'optà per la utilització d'un micròfon, element que distorsiona l'anàlisi d'alguns aspectes (com el de la intensitat sonora necessària). És per aquesta raó que hem considerat més útil basar-nos en un gràfic on es diferenciessin les dues parts de la sessió final.

Gràfic 4: Percentatge en els graus de correcció en l'emissió de les paraules diferenciant cada sessió i les dues parts de la sessió final



El Gràfic 4 mostra un clar augment en el percentatge de garrotins que corresponen al grau A –encara que mirem la part de sessió dins de l'aula–, i, com ja hem avançat, mostra uns resultats excessivament positius en la sessió a fora el pati (Gràfic 5). Tot i els matisos expressats, aquestes dades no deixen de ser una confirmació de la tendència que es mostra al llarg de les sessions.

Gràfic 5: Percentatge d'assoliment de cada grau de correcció en l'emissió del text (sessió final a fora)



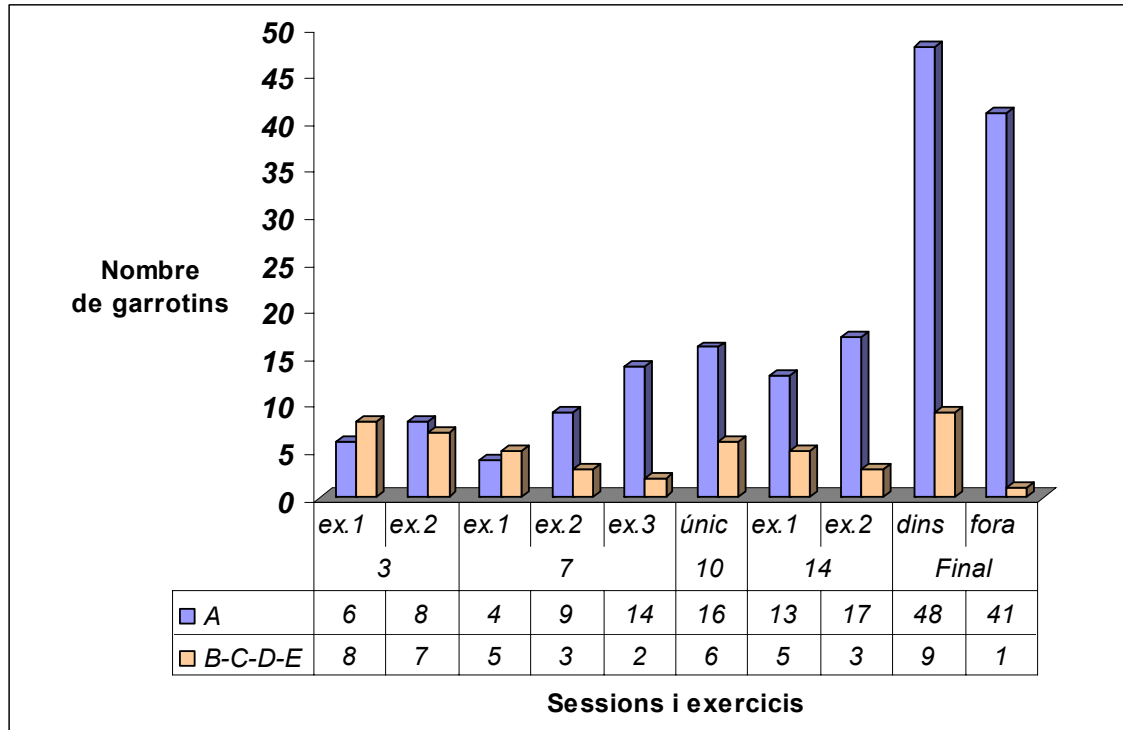
La interpretació dels resultats que mostra el Gràfic 4 ens condueix a formular les següents afirmacions:

- a) El nivell general de la classe era alt des d'un inici com ho demostra el fet que a la primera sessió que canten sols o en parella, malgrat els nervis i la vergonya, hi ha gairebé un 50% de garrotins cantats en un grau A. De forma complementària, cal assenyalar que, de tots els garrotins considerats no correctes (graus B, C, D i E), la majoria responen a dificultats en una part petita de l'estrofa.
- b) Creixement de la correcció en l'emissió del text (grau A).
- c) Disminució de la multiplicitat de problemes per a una correcta emissió (grau E) fins a desaparèixer (sessió final).
- d) Mínima presència dels problemes relacionats amb la intensitat amb què es canta (grau C). Molt sovint, i com ja mencionàvem de forma general en el punt a), quan s'anotava que un alumne mostrava aquesta problemàtica no era a causa del poc volum amb què cantava tota l'estrofa, sinó únicament a causa d'una disminució de la intensitat al final de la corrandà. Una realitat que es pot associar als nervis i a la pressa d'acabar i que, en diversos casos, anava unida a una acceleració (quedant inclosos en el grau E).
- e) Disminució i pràcticament desaparició dels problemes relacionats amb la regularitat de l'emissió (grau D).
- f) Associació dels problemes de vocalització (grau B) amb d'altres (graus C i D) durant les sessions 3,7 i 10 (quedant inclosos en el grau E). Aquest fet explica que el grau B no aparegui a la sessió 10 i dificulta veure'n l'evolució. Per ser conscients de la millora que es va aconseguir en l'aspecte de vocalització podem sumar l'aparició de la problemàtica en solitari (grau B) amb les vegades que apareix associada a una altra dificultat (grau E): en el cas de la sessió 3, aquesta suma equivaldria gairebé a una quarta part dels garrotins cantats (24%), mentre que el percentatge disminueix a la meitat (12%) a la sessió final a dins i resta de forma testimonial a fora (2%).

Per altra banda, la comparació dels resultats entre els exercicis al principi de cada sessió i els exercicis posteriors en la mateixa sessió suggereix que hi ha una millora general de la qualitat en l'emissió a mesura que passa l'estona que s'hi dedica (Gràfic 6). En conseqüència, podríem apuntar que per treballar la improvisació del text cal

dedicar-hi un temps relativament llarg, que es necessita un cert *escalfament* i posada en situació.

Gràfic 6: Comparativa de la correcció en l'emissió entre els diferents exercicis de cada sessió



Un últim apunt sobre aquesta part de l'anàlisi comunicativa es refereix als nens i nenes respecte als quals cal fer una valoració particular. Aquesta particularització permetrà acabar de bastir una visió més completa de la realitat viscuda. Per facilitar-ne la comprensió ens hem centrat en set alumnes que s'ha considerat que donaven la possibilitat d'il·lustrar-ho millor.

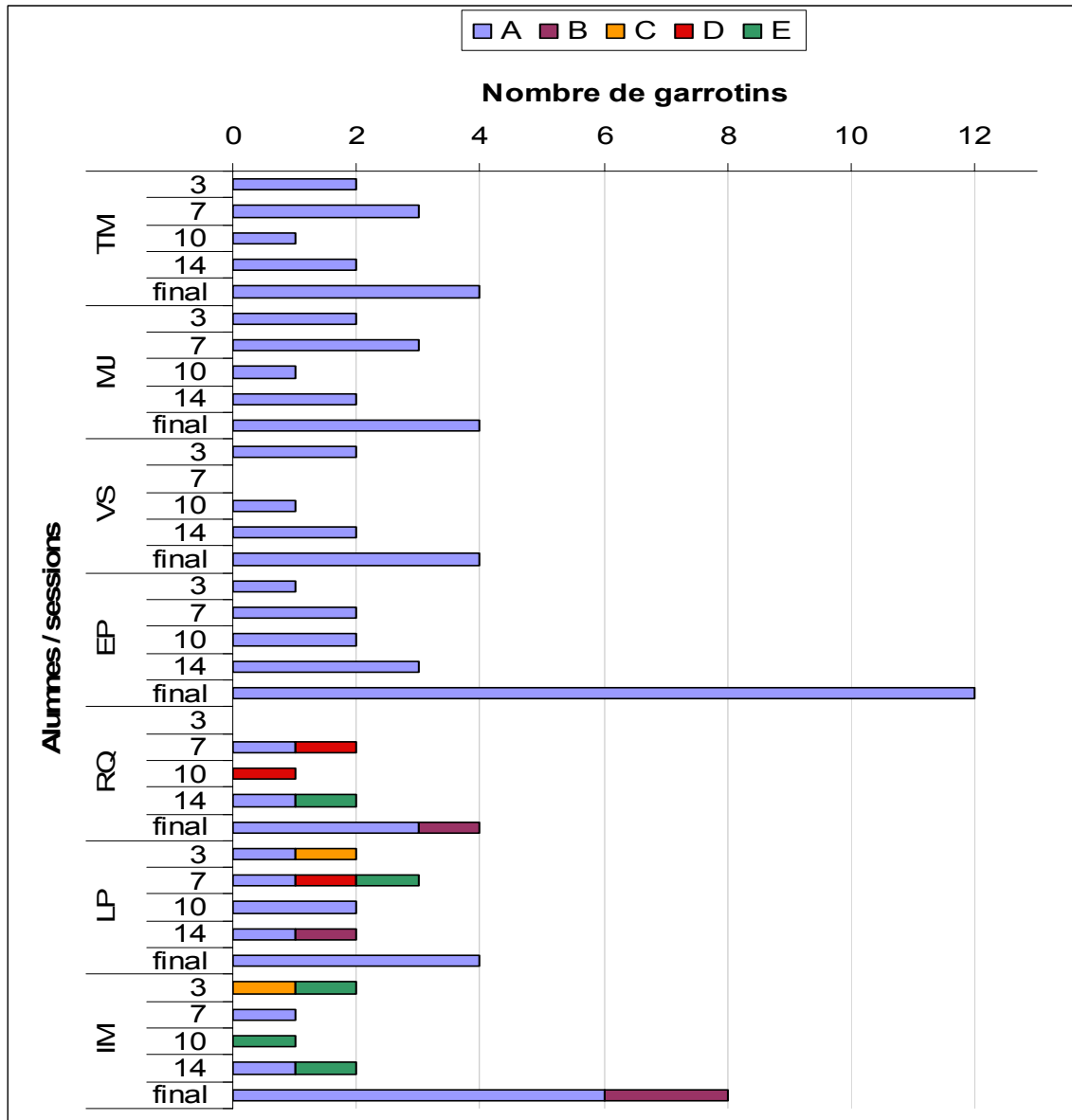
L'observació del Gràfic 7 mostra que hi ha dos nens (MJ, EP) i dues nenes (TM i VS) que van cantar tots els garrotins en el grau de correcció A. Aquestes dades demostren que en aquesta classe hi havia un grupet d'alumnes que ja tenien molt assolit aquest treball, de tal manera que ni els nervis o ni les dificultats d'enfrontar-se al fet de cantar sols i improvisant no van impedir que mantinguessin una bona vocalització o una correcta intensitat. Si intentem buscar semblances en la personalitat d'aquests quatre alumnes, les mestres implicades coincideixen en definir-los com a poc o gens vergonyosos, amb una seguretat i personalitat força definida, i amb una lògica molt directa, sense complexitats innecessàries.

Contràriament, el mateix gràfic il·lustra el cas d'una nena (RQ) que a cada sessió interpreta algun garrotin que no respon al grau de correcció òptim. Aquest fet concorda amb la definició que feien d'aquesta nena les seves mestres: una nena introvertida i vergonyosa, amb poca seguretat en si mateixa. Malgrat aquesta realitat, no deixa de ser remarcable que els resultats de la sessió final (3 amb grau A i 1 amb grau B) o la suma dels resultats de totes les sessions (5 amb grau A per 4 amb grau B,C,D o E) mostri més garrotins interpretats amb una bona correcció en l'emissió que no pas garrotins interpretats amb menys claredat en l'expressió del text.

Aquests eren els dos extrems; la resta d'alumnes es van situar sense excepció en uns nivells intermedis com exemplifica molt bé el cas de LP. Aquesta nena va demostrar en diverses sessions que tenia capacitats i recursos per a improvisar. Però al mateix temps demostrava una vergonya i manca de seguretat que expliquen que no acabés improvisant a la sessió final. Centrant-nos en l'aspecte que estem analitzant, els resultats són satisfactoris, especialment per l'evolució entre la sessió 3 i 7 (només dos dels cinc garrotins amb un grau de correcció A) i les altres tres sessions (set dels vuit garrotins es van valorar que estaven en el nivell A).

Finalment, he inclòs el cas de IM per la seva especificitat. Com ja he comentat en analitzar la participació, aquesta nena va ser capaç d'improvisar a la sessió final malgrat que certs aspectes de la seva personalitat (timidesa, vergonya) s'havien valorat com a dissuasoris de cara a la participació com a solista. Aquests trets del seu caràcter podrien explicar les dificultats per realitzar una correcta emissió del text abans de la sessió final: només dos dels sis garrotins interpretats en solitari o en parella havien assolit el grau màxim de correcció. Sorprenentment, a la sessió final no tan sols improvisa sinó que a més augmenta significativament el grau de correcció en l'emissió del text (sis de vuit se'ls valora com a grau de correcció A).

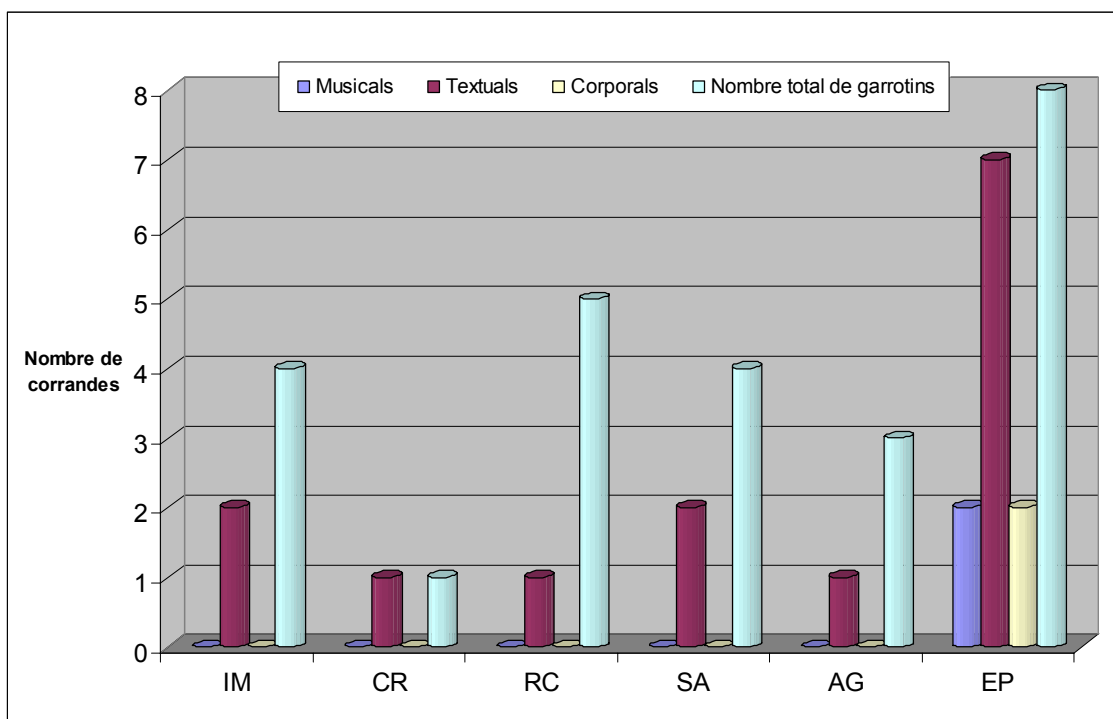
Gràfic 7: Comparativa de la correcció en l'emissió del text entre una mostra d'alumnes



b) La capacitat d'expressar una idea utilitzant diferents llenguatges

Per desglossar el que es va extreure d'aquesta anàlisi parteixo dels resultats assolits pels sis alumnes que es van erigir com a improvisadors a la sessió final. Si observem el Gràfic 8, es fa evident que pràcticament els únics recursos expressius utilitzats són els textuals. L'excepció és EP que demostra tenir alguns recursos corporals i musicals, a part d'utilitzar, també, recursos textuals en gairebé tots els garrotins (set dels vuit). Aquesta dada posa de manifest que EP no només és el participant que més va intervenir durant l'estona dedicada a improvisar (tal i com he mostrat en parlar de la participació), sinó que apareix com el corrandista més complet, amb major qualitat de recursos expressius (Taula 18).

Gràfic 8: Comparativa dels recursos expressius utilitzats a la sessió final entre els alumnes que van improvisar



Taula 18: Exemples dels recursos utilitzats per EP

context	corranda	recursos
<i>Després de diverses corrandes que parlen del menjar, una nena diu que ja n'hi ha prou de parlar de menjar i EP canta:</i>	L'Andrea té raó no diguis més menjar que si no em posaré, em posaré a vomitar.	RECURSOS MUSICALS <i>Accelerando</i> i intensitat més alta a l'últim vers per donar més èmfasi a la resolució de la idea. RECURS CORPORALS Fa un gest a l'últim vers per donar més força al que expressa. RECURS DE TEXT Hipèrbole amb intencionalitat humorística. Anadiplosi.
<i>Seguint amb el tema del menjar, una nena diu que "se li està fent la boca aigua" i a continuació EP diu:</i>	Doncs jo ara et vull dir que si se't fa la boca aigua a veure si haurem de fer servir, 'rem de fer servir_un paraigua.	RECURSOS de TEXT Hipèrbole amb intencionalitat humorística. Anadiplosi.
<i>RC constantment parla de la guitarra i EP ja li ha dit que prou, però RC encara hi torna una altra vegada i EP li contesta:</i>	Ja t'ho torno_a repetir: aquí no_hem vingut a tocar, aquí el que_hem vingut a fer ha sigut a cantar!	RECURS CORPORAL Gest per donar més força a la molèstia que li suposa haver de repetir el mateix. RECURSOS MUSICALS <i>Accelerando</i> i major intensitat a l'últim vers per donar més èmfasi a la resolució de la idea.

<p><i>Els de la classe de 6è i EP han començat una discussió a veure qui pot més. Els de 6è diuen que ells guanyen als de 5è corrent i EP els respon:</i></p>	<p>Ara jo_us contestaré: que vosaltres <i>flipeu</i> perquè jo_us guanyo, us guanyo des d'aquí a Can Pompeu.</p>	<p>RECURSOS DE TEXT Provocació al col·lectiu de 6è, buscant la seva reacció Ús de la imatge Disfemisme Epímone</p>
---	--	---

Aquesta valoració de EP resulta encara més alta si fem la comparativa amb RC, el següent improvisador en nombre de garrotins improvisats: RC només fa ús dels recursos textuais i només en una de les cinc estrofes improvisades. Una de les dades que demostren aquests recursos limitats és que gran part de les seves intervencions són repetitives (al voltant de la guitarra) i diverses fan ús d'una mateixa rima (guitarrista, artista, bromista, instrumentista, *vergonyista*).

*Perdoneu però jo he dit
que_odiava la botifarra
i_ara començaré_a tocar,
tocaré la guitarra.*

*Aquí tots casi bé som,
som instrumentistes
i per 'xò he dit que toco,
toco la guitarra¹⁰⁰.*

*Jo tinc un cosí que va
a la classe dels artistes
i lo que sé d'ells
és que són uns bons bromistes.*

*Jo tinc una cosa_a dir:
és que jo no sóc vergonyista
i per 'xò jo el que sóc,
és que sóc guitarrista.*

¹⁰⁰ Noteu, a més a més, les incorreccions estructurals d'aquesta corrandà: el segon i el quart vers no rimen ni són heptasíl·labs. Si hi afegim que la repetició de mots (*som, toco*) no és un recurs literari sinó per omplir algunes síl·labes o que la coherència i l'enginy del missatge són pobres, es fa evident que no resisteix la comparació amb qualsevol de les estrofes improvisades per EP.

De la resta d'improvisadors cal remarcar positivament els casos de SA, IM i CR.

SA mostrà un domini dels recursos textuais al realitzar intervencions destacades en tres dels quatre garrotins (Taula 19). En canvi, no es va ajudar gaire dels altres dos llenguatges analitzats (musical i corporal).

Taula 19: Exemple dels recursos utilitzats per SA

context	corranda	recursos
<i>Després de diverses corrandes al voltant del menjar, SA canta:</i>	Molt bé, nois, pareu ja, tant parlar de menjar ens acabarem marejant si no ens hem empatxat.	<u>RECURSOS de TEXT</u> Hipèrbole amb intencionalitat humorística.
<i>RC acaba de fer un garrotín amb instrumentistes, però no ho ha rimat (vegeu el segon exemple escrit en parlar de RC a la pàgina anterior).</i>	No sé pas si t'hi_has fixat, p'ró instrumentistes rima_amb artistes, per això tu abans has fet doncs la classe dels artistes.	<u>RECURS DE TEXT</u> Crítica a una companya que ha fet un error.
<i>RC acaba fer l'enèsima corrande al voltant de la guitarra i SA li canta:</i>	Guitarrista, guitarrista, no et repeteixis tant que si no aquí_al final ens acabarem caducant.	<u>RECURSOS de TEXT</u> Atac a una companya.

IM i CR, tal i com s'ha exposat en analitzar la participació, van ser els que van sorprendre més quan es van llançar a improvisar. Van trencar els límits marcats en les expectatives prèvies, però fins i tot van anar més enllà. La capacitat de servir-se dels recursos textuais en improvisar va ser realment destacable. CR va fer un sol garrotín, però amb la voluntat de participar en la *lluïta* dialèctica entre els nens i nenes de 6è i, sobretot, EP (Taula 20).

El cas de IM té un gran valor. Un 50% dels que va cantar contenien algun interès a nivell textual (Gràfic 9). Però, a més a més, a través d'una comparació, va elaborar una quarteta realment pròpia del llenguatge poètic, d'un nivell més elevat que el del llenguatge quotidià o conversacional (Taula 20). L'altra corrande de IM que es va valorar que contenia algun element que coincidia amb els indicadors establerts va ser precisament l'únic garrotín que ella va improvisar al pati, davant de tots els mestres i classes. Malgrat haver estat qualificada per les mestres com a tímida i vergonyosa, davant de tot aquest públic va atrevir-se a reptar els docents a què es possessin a improvisar (Taula 20). No podem deixar de remarcar aquesta interessant paradoxa: una nena tímida exigint als mestres la seva participació en públic!

Taula 20: Exemple dels recursos utilitzats per CR i IM.

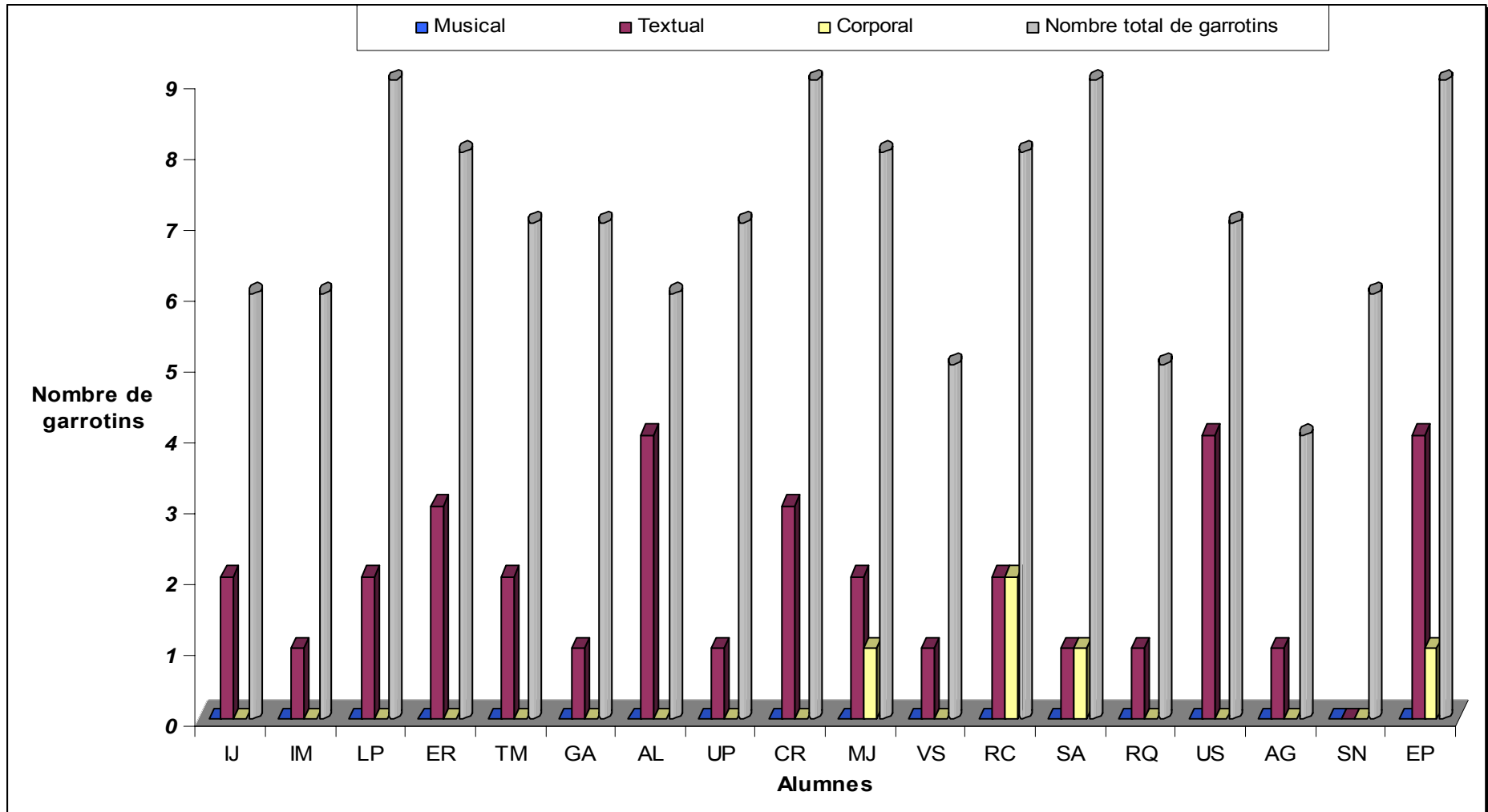
CR		
context	corranda	recursos
<i>Dins del context d'intercanvi d'atacs entre el grup-classe de 6è, EP i AG, CR canta aquest garrotín:</i>	Serà millor que calieu perquè només us passa una cosa que vosaltres només teniu, només teniu un peu.	<u>RECURS DE TEXT</u> Provocació al grup classe de 6è a través d'una afirmació que òbviament tothom sap que és falsa.
IM		
context	corranda	recursos
<i>Dins del tema recurrent del menjar, la corrandista convidada va dir-los que els seus instruments eren la forquilla i el ganivet. IM agafa la idea per dir:</i>	He vist que els altres instruments són forquilla i ganivet, el meu i el de la Marta és un <u>violí</u> i un arquet.	<u>RECURSOS de TEXT</u> Comparació
<i>A la sessió fora al patí, davant de tots els mestres, IM, veient que només un mestre ha improvisat, canta:</i>	Hi ha alguns professors que encara no han dit res, vinga, vinga no us talleu, no us aguanteu el pes (?).	<u>RECURSOS de TEXT</u> Epímone. Provocació a través de fer notar la poca participació dels mestres.

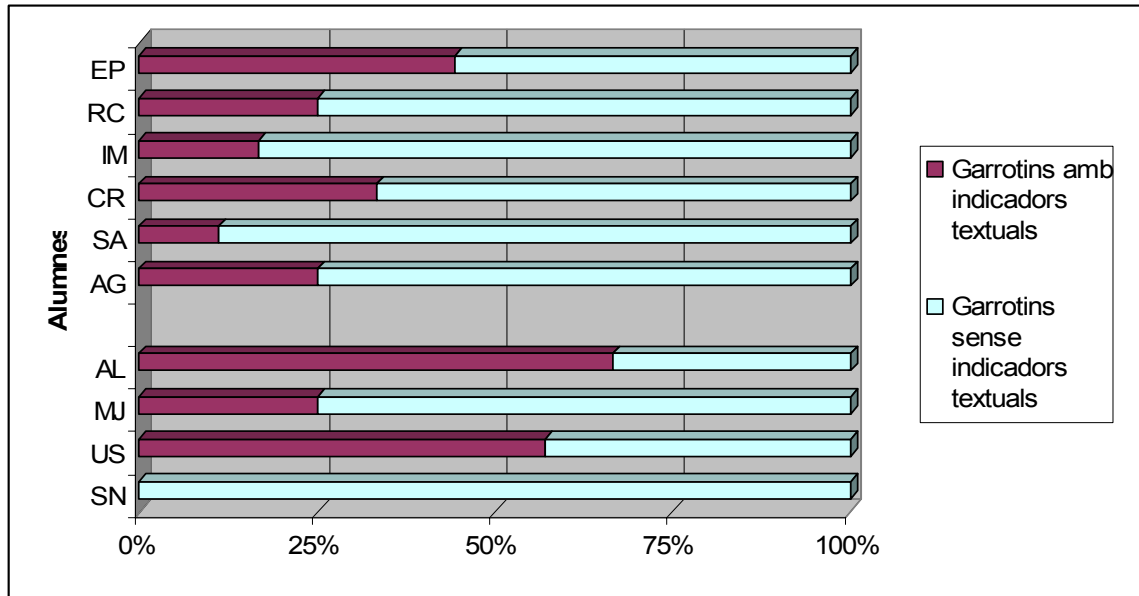
Cal fer notar que les dues estrofes amb més valor textual de IM són precisament les dues últimes. Aquesta dada vindria a reforçar una deducció feta en el punt anterior sobre la importància de donar temps perquè aflorin les veritables possibilitats dels potencials improvisadors.

Després d'aquesta primera anàlisi dels resultats finals, a continuació compararem els resultats obtinguts pels improvisadors de l'última sessió amb els que van exhibir en les sessions anteriors. Aquest pas ens permet descobrir que la sessió final va ser un salt qualitatiu realment destacat. Si ens fixem amb el Gràfic 9, en cap dels garrotins i nyacres cantats individualment o en parella s'utilitzen recursos musicals i els corporals només de forma anecdòtica¹⁰¹. Pel que fa als textuais, únicament dos alumnes –AL i US– aconseguen fer-ne ús en més de la meitat dels garrotins interpretats. A l'altra banda, ens trobem que hi ha una alumna (SN) que no aconsegueix cantar cap garrotín que contingui algun dels indicadors establerts per l'equip col·laboratiu. En una línia semblant, fins a set alumnes més demostren recursos textuais només en una corranda.

¹⁰¹ Cal matisar que en aquesta anàlisi, feta a partir dels enregistraments videogràfics, hi ha alguns garrotins que no es van poder valorar de forma completa a nivell de llenguatge corporal. La utilització en la majoria de sessions de càmera fixa impedí algunes vegades aconseguir una imatge completa de tots els alumnes. Aquesta falta de dades sobre l'ús del cos per expressar el que es cantava afecta els casos de RC (3 garrotins), US (3), UP (1), ER (3) i EP (3). Amb tot, la valoració del grup col·laboratiu és que la manca d'aquestes dades no modifica gaire els resultats totals obtinguts.

Gràfic 9: Ús expressiu dels diversos llenguatges durant els sessions 3,7,10 i 14



Gràfic 10: Comparativa entre diversos alumnes respecte l'ús dels indicadors textuais

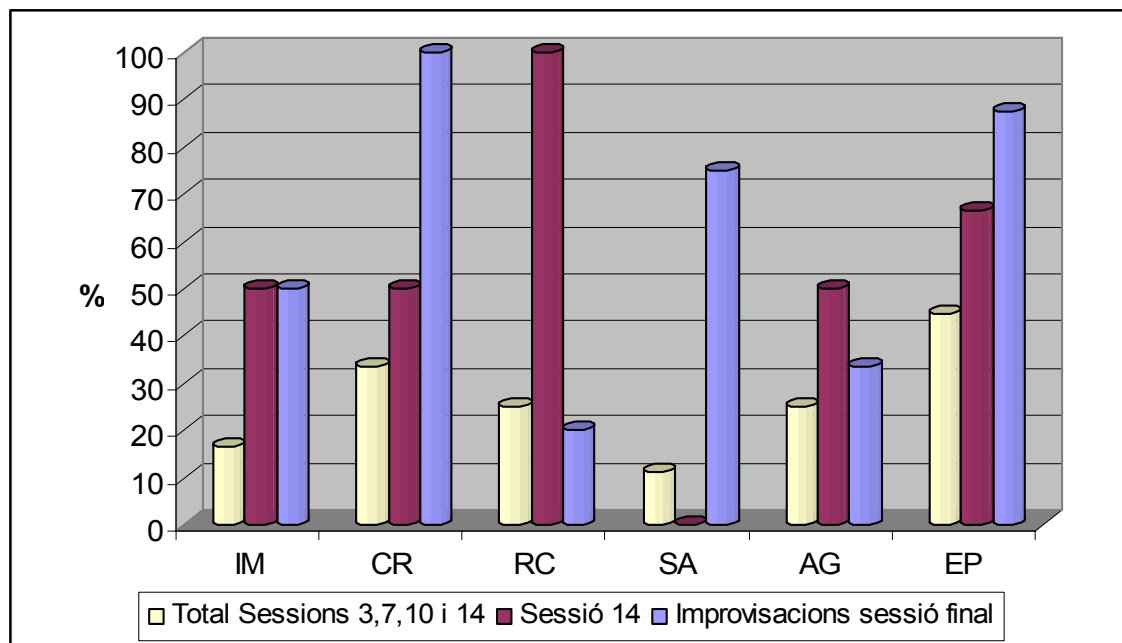
Mirant encara una mica més en detall algunes d'aquestes dades (Gràfic 10), podem observar que l'alumne clarament més destacat de la sessió final (EP) mostra uns resultats bons en relació amb el nivell general, però més discrets a l'última sessió. Davant del gairebé 90% de garrotins amb interès textual de la sessió final, el registre que EP assoleix a les sessions precedents analitzades es queda a la meitat (44%).

Comparant la resta de resultats entre les improvisacions de l'última sessió i les de les sessions precedents (Gràfic 11) podem observar la mateixa tendència en els altres tres improvisadors que hem destacat positivament (IM, CR i SA). En contrast, la improvisadora que hem remarcat com a percentualment amb menys recursos a la sessió final (RC) mostra la tendència contrària. Aquestes dades suggereixen que hi va haver una evolució positiva en tots els improvisadors, amb l'excepció de RC qui anteriorment havia demostrat un nivell superior al que mostrarà a la sessió extraordinària.

Però per veure de forma més clara el veritable mèrit a nivell textual de les improvisacions de la sessió final, al mateix Gràfic 11 hi ha les dades de la sessió 14. Aquesta sessió prèvia a la final es basa en dues rondes de corrandes preparades durant les últimes setmanes –escrites i modificades més d'un cop–, en conseqüència amb garrotins i nyacres elaborats sense la pressió ni la immediatesa de les corrandes improvisades l'últim dia. Malgrat aquesta *preparació* de la sessió 14, els resultats de l'última sessió són iguals o millors en quatre dels sis improvisadors, amb gran

diferència en el cas de SA¹⁰². SA havia demostrat en poques ocasions la capacitat de portar a terme corrandes amb interès a nivell textual, però en canvi en el context de les veritables improvisacions aconseguí servir-se'n en un percentatge molt alt (més del 70%).

Gràfic 11: Comparativa de la presència d'indicadors textuais en els improvisadors a la sessió final



L'explicació a aquests bons resultats dins del context d'improvisació real *–en viu–* es podria buscar en la importància i la força de la vivència comunitària. En altres paraules, quan es canten corrandes dins d'un context on obtenen plena significació i funcionalitat, i on l'exercici es converteix en una vivència i un instrument social, s'aconsegueix un grau més d'implicació i d'esforç per tal que el que es diu tingui *repercussió social*¹⁰³. També és veritat que la pressió de la sessió final és més gran i aquest fet en alguns fa augmentar la concentració i el rendiment, mentre que en altres pot provocar una disminució. Tanmateix, caldria un estudi de caràcter més psicològic per tal de confirmar o rebutjar aquesta hipòtesi.

¹⁰² En el cas de CR no es pot tenir tant en compte perquè el 100% fa referència a un sol garrotín improvisat.

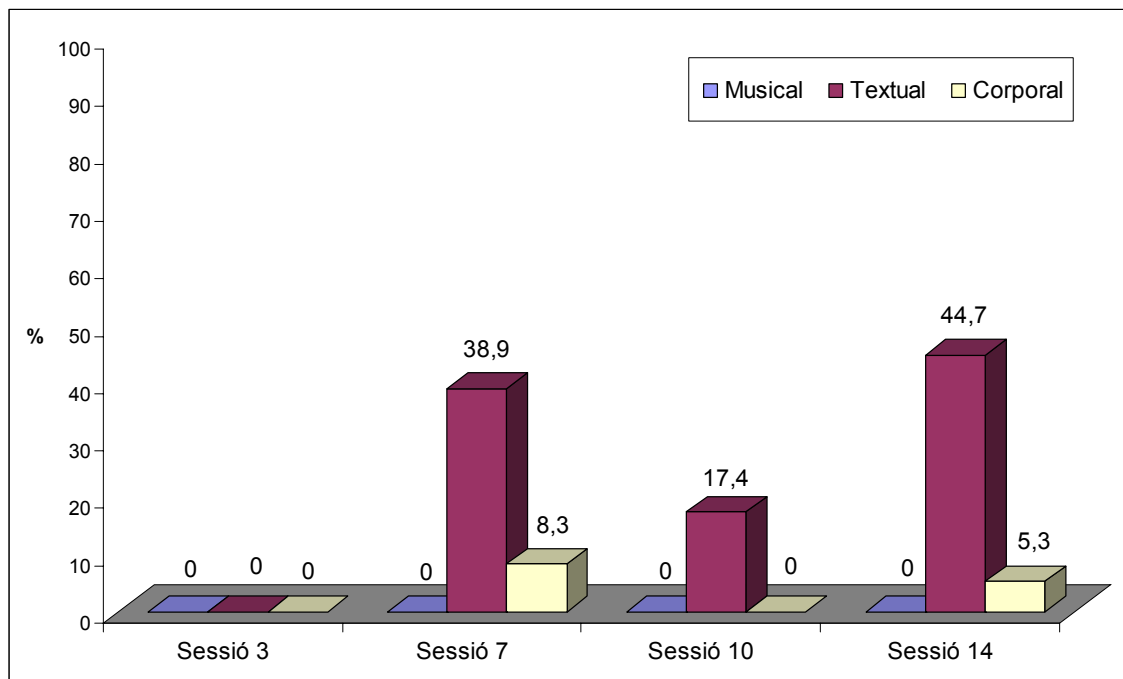
¹⁰³ Repercussió social en el sentit d'esdevenir significatiu per als qui escolten i susceptible de formar part d'un diàleg, una discussió o senzillament una conversa més àmplia. En definitiva que tingui vida més enllà del temps estricte en què es canta, més enllà dels 20 o 30 segons en què s'interpreta. Aquesta repercussió social entenc que funciona com una forma de reconeixement de la pròpia pertinença i fins i tot del protagonisme assolit dins de la comunitat on es realitza. Ve a demostrar un status social integrat i amb possibilitats d'influir en l'entramat social.

Si passem a observar tota la classe i en mirem l'evolució (Gràfic 12) constatarem que hi ha una gran millora entre la 3a i la 14a sessió, però que no es produeix de forma contínua. Les dades sempre ens ajuden a descobrir tendències i certs elements, però en investigacions com aquestes es fa necessari, en darrer terme, relativitzar-les o matisar-les a través de la narració del que es va viure. En aquest cas vull situar les activitats i els moments de cada una de les sessions amb l'objectiu de formular hipòtesis que aportin llum a aquestes dades:

- Sessió 3: es tractava de la primera ocasió en què cantaven sols un garrotín. Sembla raonable pensar que difícilment en un primer moment podien ser capaços de posar en pràctica recursos musicals i corporals associats a un tipus de repertori desconegut per ells fins una setmana abans. A més a més, a nivell textual es feia gairebé impossible que complissin cap dels indicadors ja que senzillament cantaven corrandes ja escrites: ells no n'havien creat el text. En definitiva cal pensar com a lògica l'absència d'indicadors en relació amb els tres llenguatges, sense que això signifiqui que no tenien experiència o recursos en aquest moment. La hipòtesi podria ser que al llarg de la seva experiència vital (cantant i escoltant cançons, fent representacions, elaborant escrits, discutint oralment, llegint, etc.) ja havien incorporat gran part dels recursos que després van poder posar en pràctica a l'hora de cantar garrotins o nyacres.
- Sessió 7: En coherència amb l'argument del paràgraf precedent, els grans resultats a nivell textual que es van assolir en aquesta sessió respecte a quatre sessions endarrere poden resultar enganyosos. A nivell musical encara no s'utilitzen recursos dels seleccionats com a indicadors, i a nivell corporal comencen a sorgir els primers elements a tenir en compte (assenyalar el genoll en referir-s'hi, utilitzar les mans per donar més força al que es diu). Malgrat tot, cal considerar-ho encara com a excepcions realitzades per part d'alguns dels nens i nenes menys vergonyosos (EP, RC, MJ).
- Sessió 10: Aparentment hi va haver un retrocés. La causa cal buscar-la en el tipus d'activitat. En aquesta sessió es va treballar a partir de motlles en què només havien de complementar una part i sense gaire temps. En aquestes circumstàncies, les possibilitats de poder fer creacions textuais disminueixen enormement. I es tracta d'un tipus d'activitat molt diferent respecte al primer exercici de la sessió 7 (garrotín sobre un company preparat a casa i sense partir de motlles). Amb tot es va confirmar que la preocupació per la lletra impedia

utilitzar les possibilitats expressives que els llenguatges musical i corporal aporten.

Gràfic 12: Comparativa de l'ús de cada tipus de llenguatge, en percentatge



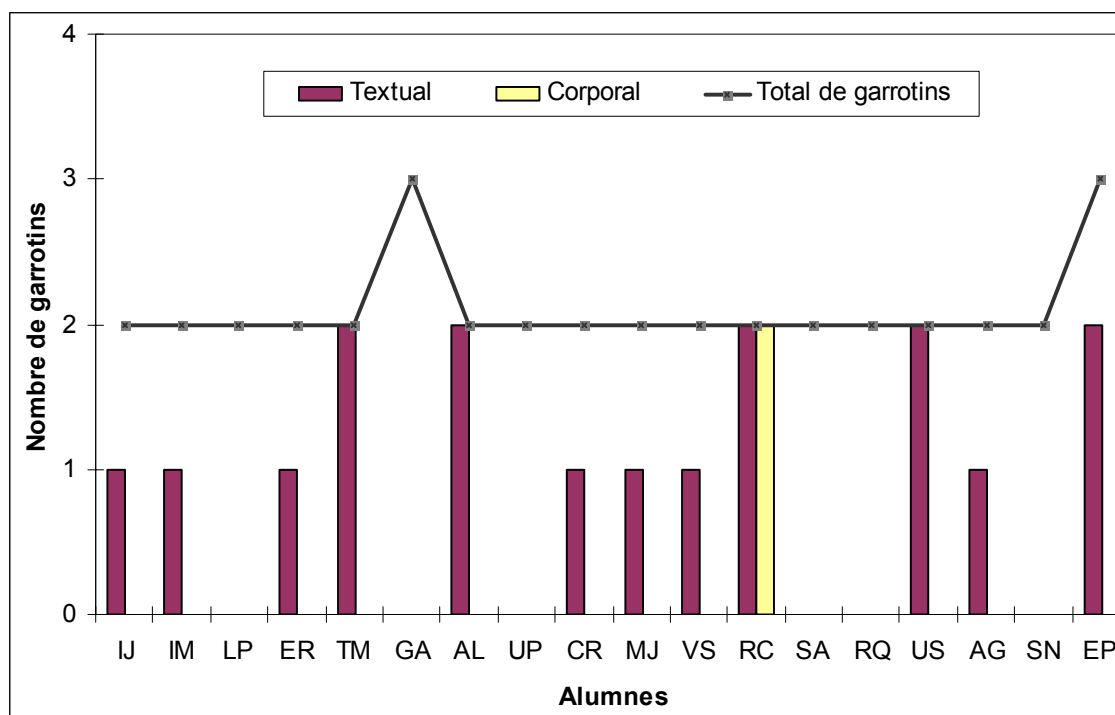
- Sessió 14: De les quatre sessions és la que va aconseguir millors registres a nivell textual. El contrari s'hauria de valorar com a fora de la lògica, ja que les corrandes que van interpretar en aquesta sessió són les que van estar preparant les últimes setmanes. Però la seguretat en el que s'havia de cantar no es va traduir en un aprofitament dels recursos musicals o corporals, amb l'excepció de RC (Gràfic 13). Atribuïm la causa als nervis que van aparèixer pel fet de ser l'assaig general de la sessió final i al desconcert que va provocar en alguns l'acompanyament amb guitarra¹⁰⁴.

Per últim, sobre aquesta sessió cal comentar que tres dels quatre nens i nenes que van elaborar ambdues corrandes (el garrotín i la nyacra) amb elements d'interès segons els indicadors textuais seleccionats (Gràfic 13) no van improvisar a la sessió final. Aquest fet permet plantejar-se si el bon nivell textual mostrat en les improvisacions de la sessió final hauria pogut ser encara més alt en cas d'haver-hi participat TM, AL i US. També és una dada que ens ajuda a reforçar la idea que per improvisar correctament no tan sols es necessita una bona capacitat de creació textual, sinó moltes coses més: entre d'altres,

¹⁰⁴ Cal recordar que fins a aquella sessió sempre s'havia cantat a capella o amb acompanyament de piano.

seguretat en el cantar (de la que US no gaudia) i seguretat en un mateix per vèncer la por escènica (que li mancava a AL)¹⁰⁵. En el cas de TM el grup col·laboratiu no va ser capaç d'arribar a formular una hipòtesi convincent sobre les causes que van impedir la seva participació com a solista improvisadora.

Gràfic 13: Ús dels diversos llenguatges respecte del total de garrotins a la sessió 14



Com a resum d'aquest apartat sobre l'ús dels diversos llenguatges podem assenyalar que:

- Hi va haver una evolució positiva respecte a l'ús dels recursos textuals, fins i tot en la situació d'improvisació pròpiament dita. En alguns alumnes, la vivència d'*actor en situació* provoca que aflorin més recursos dels demostrats en les sessions d'ensenyament-aprenentatge habituals.
- Els recursos corporals van aparèixer sobretot en la situació d'escena. En contextos habituals de classe es feia més difícil que apareguessin expressions gestuals espontànies: per les normes que hi regeixen però sobretot perquè el que es cantava formava part més d'un exercici que no d'una conversa significativa i amb implicacions emocionals a nivell personal.

¹⁰⁵ En opinió de les mestres i del propi investigador, AL tenia un caràcter reservat i poc donat a la participació espontània a la classe. En el cas de US, era l'únic alumne que en interpretacions col·lectives de cançons sovint cantava fora del to donat. Fent de solista durant les sessions d'aquest projecte va mostrar dificultats evidents d'entonació i de veu (disfonia, incorrecta emissió de la veu).

- La part musical va funcionar com a suport a partir del qual es podien estructurar i transmetre un text, però no com un llenguatge amb possibilitats expressives. L'equip col·laboratiu contempla com a hipòtesi probable que la preocupació pel text no va permetre desenvolupar altres recursos. Resulta pertinent recordar aquí que en la pròpia aplicació de la proposta es va produir el mateix fenomen: es van acabar destinant més esforços enfocats a garantir una correcta construcció del text que no pas a desenvolupar els recursos musicals i escènics (apartat 9.4.4).

10.3. Síntesi del capítol i conclusions de l'etapa

En aquest capítol, i com ja hem justificat a l'apartat 10.2.1, hem anat focalitzant l'anàlisi en tres grans aspectes: la participació en el cant, les característiques i possibilitats de la interpretació vocal a l'escola, i el factor comunicatiu en l'activitat de cant amb text improvisat. En el segon nivell d'anàlisi (punt 10.2) hem aprofundit en una part bàsica de cadascun d'aquests elements, que queden complementats pels resultats i les interpretacions fetes en el nivell d'anàlisi precedent (punt 10.1). A continuació sintetitzarem les principals conclusions parcials a les que hem arribat per acabar establint unes conclusions generals en relació amb les hipòtesis III, IV i V.

10.3.1. La participació

La cançó improvisada s'ha mostrat com un repertori, o més ben dit, una activitat que aconsegueix motivar els nens i nenes per **cantar com a solistes**, en poc temps, davant de públic, sigui quin sigui el seu nivell de competència i malgrat una personalitat no gaire feta a la participació pública (apartat 10.2.2).

D'igual manera, podem afirmar que la cançó improvisada pot esdevenir ràpidament un **recurs** escolar i extraescolar **de caràcter lúdic i social** (apartats 10.1.3 i 10.1.4), assolible pels alumnes de cicle superior i adaptable a diversos moments de la vida escolar (apartats 10.1.4 i 10.2.2). Aquest recurs tradicional esdevé funcional malgrat que li **manquen referents**: la inexistència de vivències prèvies o de referents propers en dificulta fins a cert punt la comprensió. En aquest sentit, el visionat, l'escolta i l'anàlisi de vídeos i d'audicions no pot acabar de cobrir de forma satisfactòria la llacuna existent, almenys tal i com es va plantejar en la nostra experiència (apartat 10.1.2). En definitiva,

resulta determinant la vivència d'una sessió de cant improvisat en l'ambient que li és propi i, si és possible, amb la dinamització de corrandistes professionals.

Anant un pas més enllà, hem de valorar la **participació** pública no únicament com a cantadors sinó també **com a improvisadors** a través de la creació de cançons improvisades. Es tracta, sense cap dubte, d'una fita assequible en un trimestre per un nombre molt significatiu de nens i nenes de 5è de primària (apartat 10.2.2). En aquest aspecte és interessant assenyalar les possibilitats que demostra la cançó improvisada com a:

- activitat potenciadora de la participació i de la implicació a cantar, especialment dels nens –més que de les nenes (apartat 10.1.4)– i de certs alumnes introvertits o vergonyosos (apartat 10.2.2)
- activitat capaç de modificar els barems de participació i de protagonisme habituals dels diversos alumnes dins de l'aula a causa de la motivació que comporta i sobretot de les diferents competències que es posen en joc, en comparació amb altres activitats (apartat 10.2.2).

Per últim, cal assenyalar que les possibilitats de **participació i d'implicació** en aquest tipus d'activitat són **susceptibles d'ampliar-se i millorar-se** a través del treball i de la interpretació d'acompanyaments instrumentals o de segones veus a nivell vocal (apartat 10.1.2).

10.3.2. Les característiques i les possibilitats de la interpretació vocal a l'escola

La proposta al voltant de la cançó improvisada se sustenta sobre la idea que el cantar té sentit dins i fora de l'aula de música, i que aquests dos àmbits tenen importants punts en comú.

Pel que fa a **fora de l'aula de música**, un element bàsic és la funcionalitat i la significació que els alumnes perceben d'aquest repertori (apartat 10.1.2). Però a nivell de l'educació musical, el cant en altres aules o contextos també té gran interès com a indicador del grau d'assoliment i de transferència del treball d'interpretació vocal realitzat pel mestre de música (apartat 10.1.3).

L'interès del treball al voltant de **la cançó improvisada com a mostra del nivell d'interpretació vocal** assolit a l'escola també mostra les dificultats que posa de manifest aquest repertori de característiques diferents a l'habitual. Davant de l'enorme

dificultat i de la prioritat que s'ha d'atorgar a la creació del text, unes melodies molt simples acaben resultant complicades d'interpretar ben afinades. L'esforç de controlar el paràmetre *lletra* suposa en molts casos que es *descontrolin* altres paràmetres aparentment molt assolits en el treball de cançó a l'escola (apartat 10.2.3). D'aquí que sorgeixin formes d'interpretació vocal més properes al parlar. Aquestes formes, en definitiva, posen de manifest la posició de la cançó improvisada com un gènere a mig camí entre allò que tenim conceptualitzat com el recitar i el cantar, i que, en conseqüència, obliga a replantejar aspectes bàsics com l'estil de cantar (apartat 10.2.3) o la situació dins l'espai d'aquells que canten (apartat 10.1.2).

Des d'una altra perspectiva, aquests últims elements esmentats situen l'accent en l'anàlisi de les cançons posant de relleu la relació entre les característiques musicals i la interpretació vocal d'un determinat repertori. La cançó improvisada, i en especial el garrotín (per la morfologia musical que li és pròpia), facilita incorporar –a través de l'escolta de models prestigiat– un estil interpretatiu amb diferències en relació amb l'estil coral o acadèmic (apartat 10.2.3). Fins i tot, fa sorgir la necessitat d'uns moviments o d'uns acompanyaments rítmics que complementen la producció vocal en el sentit estricte (apartat 10.1.2).

En darrer lloc, la interpretació de cançons improvisades basades en una tonada tradicional no comporta cap tipus de tractament o de sensacions específiques més enllà de l'assumpció per part de l'escola d'una activitat que ha estat capaç de donar resposta a unes necessitats socials en determinats moments i contextos (apartat 10.1.4). Un tipus d'activitat artístic-social que ha resultat notablement efectiva en alumnes de cicle superior (apartat 10.2.2).

10.3.3. El factor comunicatiu

Hem pogut mostrar que la cançó improvisada és un recurs comunicatiu vàlid a nivell de cicle superior de primària i com a treball de la competència en l'expressió oral (apartat 10.1.3). El treball i les activitats al voltant d'aquest repertori esdevenen clarament efectives de cara a la comprensibilitat del text i a l'assoliment de recursos lingüístics eficients (apartat 10.2.4).

En relació amb la capacitat per emetre el text de forma pública i plenament comprensible, la personalitat de cadascú apareix com un condicionat bàsic. Tanmateix, aquest factor no impedeix l'evolució positiva en aquest aprenentatge (apartat 10.2.4).

En relació amb els recursos textuais, cal posar l'èmfasi en la interessant utilització de recursos per a la interacció i l'expressió poètica i, en conseqüència, el treball que hi ha associat. En contrapartida, els recursos dramàtics i musicals poden quedar relegats a un segon pla o, si més no, potser caldria preveure un hipotètic pas posterior encaminat a augmentar la qualitat de les improvisacions (apartats 10.2.4 i 10.1.3).

Finalment, la focalització i la vivència a través de la comunicació oral en directe s'erigeixen com a factors clau per tal d'explicar l'interès dels alumnes per participar i per a la superació de certes dificultats a nivell de personalitat o de prejudicis en relació amb la situació de cantar sol (apartats 10.2.2 i 10.1.3).

10.3.4. Contrastació de les hipòtesis d'investigació

Com a tancament del capítol on s'ha abordat l'anàlisi de la prova pilot al CEIP Serralavella, explicarem de forma breu les conclusions a les que arribem en aquest punt de la recerca. Per fer-ho, mostrarem fins a quin punt els resultats de l'anàlisi realitzada ens permeten seguir defensant les hipòtesis inicials III, IV i V, i quines preguntes sorgeixen d'aquesta primera etapa.

HIPÒTESI III

La cançó tradicional improvisada és un gènere que per les seves característiques obliga a treballar aspectes bàsics de la interpretació vocal més enllà de la precisió melòdico-rítmica

La cançó improvisada és una activitat fonamentada en el diàleg, en intercanviar idees a través del cant. En aquest sentit, és imprescindible que s'entengui la lletra i això obliga a incidir en el treball de fer comprensible allò que es diu. Treballar aquest repertori permet assolir un nivell alt en els diversos paràmetres relacionats amb l'emissió del text (vocalització, intensitat, regularitat verbal). Un fet que es produeix perquè els propis alumnes tenen interès per rebre un *feed-back* de la resta de participants, ja sigui en forma de noves corrandes, ja sigui en forma de somriures, de rialles o de gestos d'aprovació.

Fent un pas més respecte aquesta primera validació del que preveia la pròpia hipòtesi, sorgeixen altres elements que resulten determinants, més enllà de la precisió rítmico-melòdica. Ens referim a la situació dins de l'espai, la postura corporal i, en definitiva, tot

el que es refereix a la *posada en escena*. Traspassant els àmbits musicals i lingüístics en el sentit estricte, la dramaturgia i les actituds que hi estan directament relacionades s'erigeixen com a tercer puntual d'obligatori treball si es vol assegurar un bon resultat. Precisament els canvis en la *posada en escena* –que podríem observar des de la *performance*– modifiquen alguns paràmetres habituals respecte la precisió melòdico-rítmica, convertint-la en més flexible i funcional. En conseqüència, aquesta precisió en el ritme i la melodia, efectivament, queda relegada a un segon pla. Amb tot, de cap manera aquesta conclusió pot suposar inferir una acceptació del cantar sense uns paràmetres i uns models en relació amb l'entonació o l'afinació que es consideren adequades.

Per últim, la centralitat dels elements relacionats amb la comprensibilitat d'allò que es diu no amaga que aquest és un primer pas de cara a una veritable comunicació. En aquest sentit, el treball d'expressivitat vocal en relació al missatge resulta bàsic, però s'ha mostrat com un aspecte molt important que no s'ha treballat ni assolit suficientment.

En conclusió, en aquest punt del procés d'investigació, mantenim la hipòtesi III com a vàlida, tot i que caldrà posar-la a prova altra vegada en la segona etapa de l'aplicació (capítol 11). De forma molt concreta, i fruit d'aquesta primera experiència, es plantegen noves qüestions per contrastar en relació a la hipòtesi III:

1. En les activitats al voltant de la cançó improvisada, ¿és possible gestionar l'equilibri entre exactitud i flexibilitat en la precisió melòdico-rítmica?
2. Quina grau d'importància té la dramaturgia i les actituds en el treball al voltant d'aquest repertori, dins i fora de l'aula?
3. Com es pot treballar de forma efectiva l'expressió vocal entesa com a comunicació més enllà de les paraules?

HIPÒTESI IV**Treballar la cançó tradicional improvisada a l'escola requereix un plantejament integrat de música, llengua i relacions socials**

És imprescindible plantejar el treball de les corrandes des de l'àmbit de la música i de la llengua de forma integrada. Partint del protagonisme de la música (per aprendre la tonada), després esdevé fonamental la llengua (treballar la improvisació textual). Al mateix temps, com comentàvem en parlar de la hipòtesi anterior, apareix tot un treball escènic i dramàtic de gran importància i que no s'havia previst prèviament.

Pel que fa a les relacions socials, apareixen de forma espontània en plantejar cantades basades en el diàleg, en la conversa i en la interacció personal. De totes formes, en aquests moments és difícil d'establir fins on arriba el potencial de les activitats al voltant del cant improvisat com a generadores i mediadores de relacions socials.

En definitiva, la cançó improvisada com a vehicle de comunicació i de relació interpersonal sobrepasa i difumina la compartimentació entre les disciplines de música i llengua (transdisciplinarietat) i incorpora importants treballs transversals que afecten les actituds, les relacions personals i la interpretació escènica. S'erigeix fonamentalment com un producte funcional en què predomina el seu caràcter lúdic o de debat i, en aquest sentit, apareix com un conjunt d'habilitats integrades amb nombroses similituds respecte el que era la cançó en el seu origen popular i amb grans connexions amb el plantejament de currículum competencial que propugna la LOE.

Per altra banda, des del punt de vista de les àrees curriculars sembla clara una focalització en el treball lingüístic que pot comportar, si no es programa adequadament, menys treball de l'àrea musical.

En aquest punt del procés d'investigació, optem per mantenir la hipòtesi amb certs matisos, entenent que la qüestió escènica també resulta fonamental i hi hauria de quedar integrada. Algunes de les qüestions que sorgeixen en aquest moment al voltant d'aquesta hipòtesi són:

1. La primacia del treball de l'àrea de llengua ha de ser tan gran com s'ha demostrat en aquesta experiència a Serralavella?
2. Quines són les possibilitats reals de desenvolupament d'habilitats i competències musicals que aporten les activitat basades en la cançó improvisada?
3. De quina forma s'han de treballar i integrar els continguts relacionals i escènics associats?

HIPÒTESI V

La cançó tradicional improvisada és un gènere que afavoreix l'activitat de cantar a l'escola i que modifica la concepció que es té de la cançó tradicional

En les conclusions al voltant de la hipòtesi anterior hem afirmat que la cançó improvisada funciona integrant música, llengua, relacions socials i art escènic. Al mateix temps, la cançó improvisada s'adapta a diferents situacions d'aula i fora aula, d'escola i de context social més ampli gràcies a la flexibilitat (temàtica, funcional, d'estil de cantar) que presenta. En definitiva aquest repertori permet cantar en diferents espais escolars més enllà de l'aula de música i, fins i tot, més lluny del que la hipòtesi preveia: com a part de vivències comunitàries a l'exterior de les parets del centre escolar.

En contrapartida, tot i que les corrandes es fan presents en espais fora de l'aula, com el pati, no resulta suficientment motivador quan hi manca l'experiència social que l'acompanya. En altres paraules, si el seu ús es restringeix a l'ús acadèmic dins de l'aula, la potencialitat es redueix notablement i no arrela en els espais lúdics espontanis dels nens i de les nenes.

És evident que la cançó tradicional improvisada no pot infantilitzar-se i que realment és susceptible d'arrelar i motivar a nens i nenes de cicle superior.

Per altra banda, aquest repertori no modifica, aparentment, la idea de *cançó tradicional* que puguin tenir alumnes i mestres ja que no es conceptualitza com a tal. L'absència d'un element fonamental com és la lletra prefixada impedeix una associació clara entre aquest gènere i la majoria de gèneres tradicionals presents a les escoles. Amb tot, és precisament aquesta absència de lletra ja establerta el que possibilita que esdevingui cançó significativa i atractiva, i que s'eviti caure en l'ús museístic o folklorístic que pateixen tants productes tradicionals a l'escola.

En conclusió, es compleix aquesta hipòtesi, però s'ha de tenir molt en compte que aquesta afirmació es recolza en una experiència realitzada sota uns condicionants que caldrà posar a prova a la segona etapa del procés aplicatiu. Concretament, destacarem i contrastarem si també es compleix quan:

- En lloc d'un sol docent que intervé a música i llengua, hi ha diferents mestres que porten a terme el projecte de forma coordinada.
- Els alumnes són d'altres nivells educatius (3r, 4t, 6è).
- El nombre d'alumnes catalanoparlants és inferior.
- L'escola està ubicada en poblacions amb altres característiques.

La segona etapa de la investigació es va plantejar com una contrastació de les conclusions establertes a partir de la prova pilot (final del capítol precedent). Es va realitzar una aplicació similar a la que s'havia experimentat al CEIP Serralavella, però en aquest cas a quatre escoles i a càrrec dels propis docents de cada centre (vegeu la Figura 6 de l'apartat 3.3.2). El seguiment d'aquestes experiències es va dur a terme a través d'un grup de treball, que va rebre el suport de l'ICE de la UAB.

El present capítol conté una primera part basada en explicar el plantejament del grup de treball, el seu funcionament i la valoració que en van fer els seus membres. En una segona part, ens centrem en l'exposició i l'anàlisi del projecte de cada escola per acabar, al tercer punt, sintetitzant les conclusions que es poden extreure de la fase extensiva.

11.1. El grup de treball

11.1.1. Creació del grup de treball interdisciplinari

Tenint en compte l'experiència realitzada al CEIP Serralavella, es va decidir crear un grup de treball format per un mestre de música i un mestre de llengua de cada una de les escoles implicades. La finalitat era aplicar una proposta didàctica similar a la del centre pilot, és a dir, una proposta fonamentada en el treball conjunt des de les àrees de música i de llengua.

En relació als mestres de música es va prioritzar el fet que no tinguessin coneixements previs a l'entorn de la cançó improvisada i que tinguessin una formació clàssica, de conservatori¹⁰⁶. D'igual forma, es va buscar que els tutors (que habitualment són els responsables de l'assignatura de llengua) impartissin la docència –i, per tant, experimentessin directament la proposta al voltant de la cançó improvisada– en algun nivell de cicle superior o de cicle mitjà¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Aquest criteri es justificava pel fet que, segons els nostres coneixements, és la formació més habitual entre els mestres de música i que, a més a més, parteix d'un punt menys favorable: la manca de coneixements previs sobre la cançó improvisada.

¹⁰⁷ Aquest criteri es fonamentava en la convicció que la cançó improvisada és un repertori adequat per cicle superior i, potser, per cicle mitjà, però no per cicle inicial.

A més a més d'aquests dos criteris bàsics, es va intentar seleccionar escoles i mestres que, més enllà d'estar interessats pel projecte, poguessin aportar diversitat respecte a tres variables que es van considerar que podien ser rellevants:

- a. El nivell escolar on s'aplicaria la proposta
- b. La llengua materna majoritària entre l'alumnat
- c. Algunes característiques demogràfiques de la població on està ubicada l'escola (nombre d'habitants i percentatge de població estrangera al municipi)

En cap cas es va pretendre constituir una mostra significativa en funció d'aquestes variables. Per altra banda, es van tenir en compte aquests paràmetres per crear un grup amb escoles diverses, malgrat que existien altres variables que també haurien pogut interessar a considerar (origen cultural i nivell socioeconòmic dels alumnes, gènere o edat dels mestres, projecte educatiu del centre). Aquestes variables eren les que valoràvem com a interessants a contrastar tal i com expressàvem a les conclusions de la primera etapa (apartat 10.3.4).

Les escoles seleccionades i les característiques en funció d'aquestes variables estan plasmades a la Taula 21. En aquesta taula es pot observar que es va experimentar la proposta:

- a. des de 3r a 6è de primària
- b. en escoles amb predomini del català, del castellà o sense un predomini clar de cap de les dues llengües
- c. en dues escoles que pertanyen a una ciutat gran (< 100.000 hab.) i en dues que estan situades en viles de menys de 10.000 habitants
- d. en escoles ubicades en contextos amb percentatges diferenciats de població nouvinguda, des de gairebé el 7% fins a més del 14%

Per últim, cal assenyalar que en alguns dels centres seleccionats les àrees de música i de llengua eren impartides per mestres diferents, mentre que en d'altres una mateixa persona ensenyava les dues matèries. De forma particular, i com ja explicarem més endavant, el Col·legi Sagrat Cor de Jesús ho treballava des de tres assignatures: música, llengua i una matèria complementària.

Taula 21: Característiques de les escoles dels mestres que van formar part del grup de treball

ESCOLA ¹⁰⁸	MUNICIPI i NOMBRE HABITANTS ¹⁰⁹	% POBLACIÓ ESTRANGER A (2008) ¹¹⁰	LLENGUA MATERNA PREDOMINANT	NIVELL ON ES VA PORTAR A TERME	Núm. grups-classe	COD I ¹¹¹	MESTRES IMPLICADES	MATÈRIES ON ES TREBALLAVA
<i>CEIP Dr. Ferrer</i> (CDF)	ARTÉS 5305 hab.	8,67%	Català (en un percentatge superior al 80%)	5è	2	MA	Especialista de música	MÚSICA
						LA	Tutora	EXPRESSIÓ ORAL (sisena hora)
<i>Col·legi Mare de Déu del Roser</i> (MDR)	SANT VICENÇ DE CASTELLET 8275 hab.	6,91%	Castellà (malgrat haver-hi un percentatge significatiu que té el català com a llengua materna)	3r	1	TS	Tutora de 3r que també impartia la música a 3r	CANÇÓ IMPROVISADA (matèria complementària)
				4t	1	QS	Tutora de 4t que també era l'especialista de música	CANÇÓ IMPROVISADA (matèria complementària)
<i>Col·legi Mare de Déu del Carme</i> (MDC)	TERRASSA 206.245 hab.	8'72%	Català –Castellà (en percentatges semblants)	4t	2	MK	Especialista de música	MÚSICA
						LK	Tutora	LLENGUA
<i>Col·legi Sagrat Cor de Jesús</i> (SCJ)	TERRASSA 206.245 hab.	14,38%	Castellà (en un percentatge superior al 80%)	6è	2	MS	Tutora que també era l'especialista de música	MÚSICA I LLENGUA
						CS	Mestra de reforç	COSTUMS I CANÇONS CATALANES (matèria complementària)

¹⁰⁸ Entre parèntesis, les sigles que, d'aquest punt en endavant, permetran identificar de forma breu cada una de les escoles del projecte.

¹⁰⁹ Segons les dades existents al Web de l'estadística oficial de Catalunya de la Generalitat: <http://www.idescat.cat/>.

¹¹⁰ Segons les dades existents al Web de l'estadística oficial de Catalunya de la Generalitat: <http://www.idescat.cat/>. En el cas de Terrassa s'indica el percentatge del districte on està ubicada l'escola en lloc del general de tota la ciutat.

¹¹¹ A partir d'aquest punt, utilitzaré aquest codi per referir-me específicament a cada una de les mestres.

11.1.2. Organització i funcionament del grup de treball

El grup es va plantejar en tres dimensions: formació de mestres, experimentació d'una proposta innovadora i investigació al voltant de l'experiència. Com a coordinador del grup de treball, vaig encarregar-me de la formació dels mestres i del seguiment de les quatre experiències.

El **funcionament del grup** es va fonamentar en reunions al llarg del curs escolar (d'entre 2 i 2,5h de durada). En base a les tres grans fases del projecte (Quadre 10), les reunions es van centrar en la formació inicial dels mestres, en la discussió de l'aplicació que es realitzava o en la valoració dels resultats assolits (vegeu l'Annex 12). Cada una d'aquestes reunions es va enregistrar en format àudio i, alhora, es van registrar per escrit al diari de l'investigador els diversos aspectes que van ser motiu de debat.

Quadre 10: Fases del projecte acordades amb el grup de treball

- FORMACIÓ INICIAL en cançó improvisada.
De juliol a octubre de 2007
- APLICACIÓ de propostes concretes, llur anàlisi, valoració i modificació.
D'octubre de 2007 a març de 2008
- VALORACIÓ FINAL i propostes de continuació.
D'abril a juliol de 2008

A més a més de les reunions, es realitzà una trobada al principi i una altra al final del projecte entre l'investigador i cada una de les parelles de mestres de cada escola. Aquestes trobades també van ser registrades per escrit al diari de l'investigador.

De forma complementària, l'investigador va assistir com a observador participant de les sessions finals del projecte que es van portar a terme a cada escola. Aquestes sessions es van enregistrar en vídeo per poder ser analitzades posteriorment.

Per últim, es va recollir documentació al voltant de l'aplicació concreta a cada escola: fitxes de sessions i valoració final (Annex 13).

La **formació inicial** va centrar-se en l'aprenentatge i la pràctica de diverses tonades (nyacres, garrotins, corrandes de Folgueroles) i de la improvisació de textos sobre aquestes melodies. Aquesta primera formació també va incloure un taller a càrrec de dos corrandistes reconeguts i una exposició de l'experiència al CEIP Serralavella per part dels tres integrants de l'equip col·laboratiu.

Tota aquesta primera part va desembocar en els aspectes didàctics del projecte. En aquest sentit, i de cara a l'aplicació, els mestres de cada centre van partir, a més a més de la formació inicial rebuda, d'una proposta pedagògica (Annex 14) elaborada per l'investigador a partir de l'experiència al CEIP Serralavella i de dos referents propers: el *Manual del Bon Glosador* (Munar, 2001) i l'esborrany del *Manual d'Iniciació a la Glosa* (Cor de Carxofa, 2008). De forma complementària, se'ls van aportar dos CD i un DVD on hi havia diverses audicions i vídeos al voltant de la cançó improvisada (Annex 15) i se'ls proposà d'assistir –de forma individual i voluntària– a alguna de les sessions de cançó improvisada que més o menys regularment es programen a diferents indrets de Catalunya.

Durant l'**aplicació**, les reunions van consistir en compartir i analitzar les experiències que s'estaven vivint a cada escola. Finalment, el debat es conduïa a plantejar, per una banda, propostes de millora en relació amb el que s'havia experimentat i, per altra banda, noves actuacions de cara a les següents setmanes.

La **valoració final** es va realitzar oralment a l'última sessió conjunta, per escrit uns dies o setmanes més tard i, en darrer lloc, de forma oral a la trobada entre l'investigador i cada una de les parelles de mestres de cada escola.

Des de la **perspectiva didàctica**, es va treballar segons els mateixos objectius generals establerts en la prova pilot al CEIP Serralavella (punt 9.3), afegint-hi l'interès per experimentar el treball interdisciplinari entre tutors i especialistes.

A nivell dels alumnes, es van plantejar els següents objectius a assolir:

- Escoltar i aprendre noves tonades tradicionals.
- Conèixer recursos per a la composició i la improvisació lingüístiques i musicals.
- Crear petites improvisacions de text amb una mínima preparació .
- Millorar el vocabulari i l'expressió en català, especialment a nivell oral.
- Adquirir coneixements i habilitats en l'art de rimar i en l'art d'interpretar cançons públicament.
- Gaudir, interessar-se i engrescar-se per improvisar a partir de cançons i per jugar amb les possibilitats que té la llengua.
- Interessar-se i respectar la diversitat cultural i d'expressions musicals de Catalunya.

Pel que fa a les tonades, amb els alumnes es treballà amb el garrotín i les nyacres, tal i com ja s'havia fet a l'experiència pilot.

11.1.3. Valoració final per part del grup de treball

En aquest apartat exposarem les idees que són compartides pels diversos membres del grup, algunes en què apareixen discrepàncies i algunes observacions que hem considerat rellevants de destacar en relació al propi equip de treball i a la tasca realitzada. Aquestes idees que exposarem sorgeixen bàsicament de la valoració realitzada pel propi grup de treball de forma conjunta (última reunió del curs), però també de les observacions aportades per part de cada parella de mestres de cada escola a través d'un escrit de valoració.

En primer lloc, cal dir que es va valorar com a molt interessant, treballar al voltant de la cançó improvisada, però, a més a més, es va posar de relleu l'interès que va desvetllar dins els claustres dels centres respectius. En aquest sentit, les mestres del col·legi SCJ van remarcar que a la seva escola s'havien produït diverses cantades de corrandes dins de l'àmbit dels mestres que, en alguns casos, van arribar als nens:

Per Nadal els mestres van fer uns garrotins als nens (...). I els nens es van quedar realment molt parats.

[A nivell de mestres] *ha estat una forma de dir coses grosses sense fer mal a ningú..*

(MS, reunió 16-04-08)

Un segon aspecte que tot el grup va coincidir a assenyalar va ser que aquest projecte havia permès treballar de forma integrada –i molt motivadora per als nens– aspectes bàsics en relació a la música i a la llengua a l'escola. Els mestres d'alguns centres, especialment del MDR, van expressar que el treball lingüístic havia predominat respecte al musical:

Nosaltres, al fer les dues coses [llengua i música] juntes hem tingut la sensació que acabàvem fent més llengua que no pas treballant aspectes musicals que es podrien treballar.

(QS, reunió 16-04-08)

En canvi, en altres centres com el CDF, es valorava que s'havia fet un treball equilibrat i interessant a les dues àrees: “tant fèiem llengua a música com música a llengua” (MA, reunió 16-04-08).

Enllaçant amb aquest últim aspecte, es va considerar molt enriquidor que les especialistes de música i les tutores treballessin plegades en un mateix grup de treball i, en definitiva, que dos mestres d'un mateix centre compartissin un projecte transdisciplinari. De forma complementària es feia notar que el tàndem música-llengua

connectava molt bé i que treballar un mateix tema a dues aules diferents (aula ordinària i aula de música) ajudava a l'educació dels alumnes. Per la seva banda, les mestres del SCJ, a l'escrit de valoració (juny 2008), afegien encara una reflexió:

Per poder fer un procés d'ensenyament-aprenentatge realment interdisciplinari cal una reorganització de la programació de llengua i música, ja que cal tenir en compte tot allò que pot estar relacionat per tal de fer una bona coordinació entre les diferents àrees implicades i els corresponents mestres que les imparteixen. Creiem que ens falta pràctica per impartir des d'aquesta perspectiva interdisciplinària per tal de treure'n el màxim profit.

Pel que fa a l'organització i el funcionament del grup, es va concloure que el pla de treball s'havia complert de forma bastant similar a la prevista en iniciar el projecte.

En relació a la formació inicial dels integrants del grup de treball (fins a l'octubre) es va destacar com a molt necessària tot i que una mica justa de temps per assolir prou seguretat de cara a l'aplicació a l'escola. En aquesta línia, es va recalcar que era una sensació estranya, no habitual, el fet de no dominar la matèria. Aquesta realitat de vegades resultava fins i tot incòmode o poc ideal, especialment en portar a terme cantades basades en la improvisació:

Els nens es queden callats... els nens i la mestra! (TS, reunió 16-04-08)

Si el que està davant piqués més, els nens respondrien més. (TS, reunió 16-04-08)

És fumut quan un nen et fa un garrotín i no saps com contestar... (MA, reunió 16-04-08)

També es va tenir en compte que les mestres que havien pogut assistir a alguna improvisació cantada adulta en directe havien comprès molt més fàcilment l'ambient i les possibilitats d'aquest repertori.

En relació amb la fase aplicativa, es van valorar positivament les reunions qualificant-les de molt dinàmiques i productives, especialment perquè cada mestra podia aportar el treball que estava realitzant a l'escola i s'aprenia de les altres experiències. Unes experiències que els mestres van qualificar de "molt diferents" en relació amb la introducció i el treball realitzat a cada centre al voltant de la cançó improvisada. Els membres del grup de treball agraïen haver pogut compartir visions diferents i verbalitzaven per una banda que havia permès crear o adaptar materials diversos i, per altra banda, argumentaven que les propostes dels altres centres havien influït de forma clara a l'aplicació realitzada a la pròpia escola.

Encara lligat al pla de treball, la variació més destacada va ser que en un inici el treball intensiu del primer trimestre es preveia tancar-lo al segon trimestre. Finalment, però, es va allargar gairebé fins a final de curs davant de l'interès de les diverses escoles de realitzar una sessió final extraordinària durant el tercer trimestre. En aquest sentit es va trobar a faltar alguna altra reunió conjunta per compartir aquest final de projecte realitzat a cada escola. Davant d'aquest fet, hi hagué comunicacions a través del correu electrònic o a través de les trobades entre l'investigador i cada parella de mestres. De totes formes, a finals del mes de setembre següent es portà a terme una reunió de treball per al curs que s'iniciava en què es compartiren les narracions i les valoracions al voltant de les sessions finals extraordinàries viscudes el curs 2007-08.

En relació als resultats aconseguits amb els nens, es va concloure que s'havien assolit en diferents graus tots els objectius previstos, però destacant amb una valoració especialment positiva els resultats relacionats amb el treball poètic, en el treball entorn de la personalitat i la socialització dels alumnes, i amb la naturalitat en el cantar i la participació com a solista.

Pel que fa a la poesia, es va suggerir que caldria enllaçar el treball poètic que acostuma a ser present a cicle inicial (auques i rodolins) amb els garrotins i nyacres de cicle superior. En aquest àmbit, algunes de les afirmacions que van formular-se van ser:

Gràcies a aquesta activitat els agrada molt més el llenguatge poètic. (MDR, escrit de valoració, abril 2008)

S'ha trencat la idea de la poesia com a avorrida. A classe sempre han tingut llibres de poesia i mai no se'ls havia fet cas... i ara són els més sol·licitats! (TS, reunió 16-04-08)

[Abans dèiem:] *hem de fer un poema sobre la mare i era una tasca com molt difícil. Ara diem: anem a fer garrotins sobre tal cosa... i cap problema!* (TS, reunió 16-04-08)

Tenen molt més clar què és la rima i els surt la rima molt fàcilment. (QS, reunió 16-04-08)

Amb menys temps [dedicat a l'ensenyament-aprenentatge], molt millors poesies. A nivell de vocabulari els surten paraules molt més ràpid. (LA, reunió 16-04-08)

Aquesta visió tan positiva de la cançó improvisada com a recurs per despertar l'interès envers la poesia a Primària, es complementava –segons les mestres– amb el fet que

també era una eina útil de cara a desenvolupar l'agilitat mental o a preparar el treball al voltant de l'accentuació de les paraules.

Si ens centrem en el que es va exposar al voltant de la participació, s'estava d'acord que era una activitat que motivava els nens, fins i tot més del que s'imaginaven en un principi. Aquest fet es relacionava amb el caràcter lúdic i no formal de la pròpia activitat:

Valorem molt positivament que tots els/les alumnes han participat d'aquesta activitat i s'ho han passat molt bé perquè s'ho han agafat més com un joc que com un treball d'escola.
(MDR, escrit de valoració, abril 2008)

En general els ha agradat molt. Sobretot els garrotins. Tots han estat molt motivats i ens ho hem passat d'allò més bé. (SCJ, escrit de valoració, juny 2008)

Per altra banda, a la reunió valorativa de l'abril, CDF remarcava la integració social i cultural de nens amb dificultats cognitives greus o provinents d'altres cultures que es produïa amb aquest tipus d'activitat. Les mestres d'aquesta escola donaven tres exemples:

- Una nena de 5è amb deficiències psíquiques importants i amb un nivell de llenguatge equivalent a P5 o 1r que intentava improvisar en les cantades de classe i fins i tot en cantava a diversos mestres al passadís.
- Una nena marroquina que va arribar amb el curs ja començat i que ja participava de les cantades col·lectives amb alguna corranda preparada, memoritzada. Motivada i com una més.
- Un nen d'origen xinès que portava menys de tres anys a Catalunya i que participava de l'activitat cantant corrandes preparades. El sorprenent és que a l'escola la coordinadora LIC de zona els havia explicat que els nens xinesos tenen moltes dificultats per aprendre català i que habitualment triguen cinc o sis anys a parlar la nostra llengua a aquest nivell.

Per la seva banda, des del SCJ, s'afirmava:

Molts d'ells [els alumnes] ens han sorprès gratament fent actuacions estel·lars quan són alumnes que normalment no destaquen. Els podies felicitar i fer pujar l'autoestima. [...] Es reptaven nens acadèmicament molt bons amb d'altres que no. S'igualaven. (CS, reunió 16-04-08)

Des del punt de vista del cant individual, com a solista, el grup de treball coincidia en assenyalar que, en general, als nens i nenes no els retenia el fet d'haver de cantar sols, ni a aquells més vergonyosos:

Abans, a classe de música, quan els feies cantar individualment els feia vergonya a alguns, o arrufaven el nas. I amb això, no. Tots s'han llançat a cantar. (MA, reunió 16-04-08)

Ho argumentaven en el fet que és una música funcional, en què la preocupació és el text i els alumnes no pensen que els pots *avaluar musicalment*. En aquest sentit, TS (reunió 16-04-08) ho il·lustrava de la següent manera:

L'únic [nen] que es llença a improvisar és bastant mal cantador. Si jo el fes cantar sol, s'hi negaria o li faria cosa. Però en canvi, en aquest cas, ell ho fa. Perquè vol dir una cosa i la diu cantant.

I afegia:

La gent que diu que no els agrada la música o no li agrada cantar, aquí els tornes a fer entrar dins de la roda.

Únicament apareixia discrepància en el cas de SCJ. Afirmaven que en el cas de les nenes (de 6è de primària) sí que existia certa vergonya. S'atribuí a un tema de l'edat per explicar que només fos una percepció d'aquest centre, i no en els altres tres que hi estaven implicats. En els altres, a més a més, aquesta participació més alta dels nens no es produïa i en algun cas com el de MDC apareixia una preponderància per part de les nenes.

Encara a nivell d'actituds, les mestres del grup de treball destacaven diverses situacions que valoraven positivament com a aprenentatge per a la socialització, sovint en un context poc habitual a l'escola. S'argumentava que, començant per la disposició del grup en forma de rotllana dins de l'aula ordinària, es produïen escenes poc habituals. Es tenia sensació de grup, de fer pinya, i es trencava amb algunes dinàmiques d'aula i amb la formalitat del mestre: el docent deia coses no imaginades fins aquell moment pels alumnes, se'l sentien més proper i comprenien que, en aquella situació, estava permès contestar al mestre o criticar a un company, si es feia *amb gràcia*. Amb tot, "no s'ha caigut en la grolleria o en l'enfadar-se. I després de la sessió tot s'oblida, no hi ha mals rollos" (TS, reunió 16-04-08).

El fet de no enfadar-se entre ells i oblidar el que s'havia dit, s'argumentava en què és una activitat que es fa cantant i mentre s'ho estan passant bé. En aquest ambient, ningú no es pren res malament.

Si a la classe de 4t els dic que són una colla d'elefants, el dia següent tinc una col·lecció de pares allà dient 'tu de què vas?' En canvi, ho vaig dir cantant, tots van riure i aquí es va acabar. (TS, reunió 16-04-08)

Per LK (reunió 16-04-08), es tracta d'una activitat ideal per “fomentar la tolerància, cantant.”

A nivell musical, i més enllà de la important participació com a solistes, es destacaven diversos aspectes que justificaven l'interès en aquesta àrea. El més repetit era el de la vocalització, que fins i tot havia trobat sentit més enllà del treball d'aquest repertori:

Van anar a sentir òpera i van tornar molt crítics perquè hi havia cantants que no se'ls entenien!(MA, reunió 16-04-08)

Un altre element que s'havia treballat era l'estil de cantar en relació a la postura, a la projecció de la veu, i a la flexibilitat en el ritme i la melodia.

Com a suport a aquest i d'altres continguts, es van valorar els materials existents com a poc adequats i es discutí la necessitat d'elaborar-ne d'adaptats a l'aplicació a Primària.

De forma general, els resultats assolits pels diversos centres els van portar a concloure que la cançó improvisada era un repertori ideal per a cicle superior, però segurament massa difícil per a cicle mitjà.

Pensem que els alumnes de cicle mitjà són massa petits per acabar improvisant, però es pot treballar per així poder-ho assolir amb bons resultats a cicle superior. (MDR, escrit de valoració, abril 2008)

S'argumentava bàsicament que als alumnes de cicle mitjà els faltava picardia i rapidesa per a improvisar i per a entrar en els atacs i contraatacs que conformen la interacció bàsica en una cantada amb cançó improvisada.

En relació a les tonades utilitzades, no hi havia acord sobre si eren els garrotins o les nyacres les més indicades i les que tenien més acceptació. Pel SCJ, els garrotins havien predominat al seu centre de forma clara perquè eren molt més propers a la música que els alumnes estaven acostumats a sentir a casa o al carrer. En canvi, en els altres

centres la utilització d'una o altra tonada era més indiferent. Per algunes mestres, les nyacres eren més interessants didàcticament gràcies a la repetició del 3r vers que obligava a mantenir molt més l'atenció.

Finalment, de cara al següent curs 2008-09, el grup va plantejar la continuïtat del projecte: la intenció és d'anar experimentant les millores en un segon any, sistematitzant el treball en forma de proposta didàctica i elaborant materials de suport.

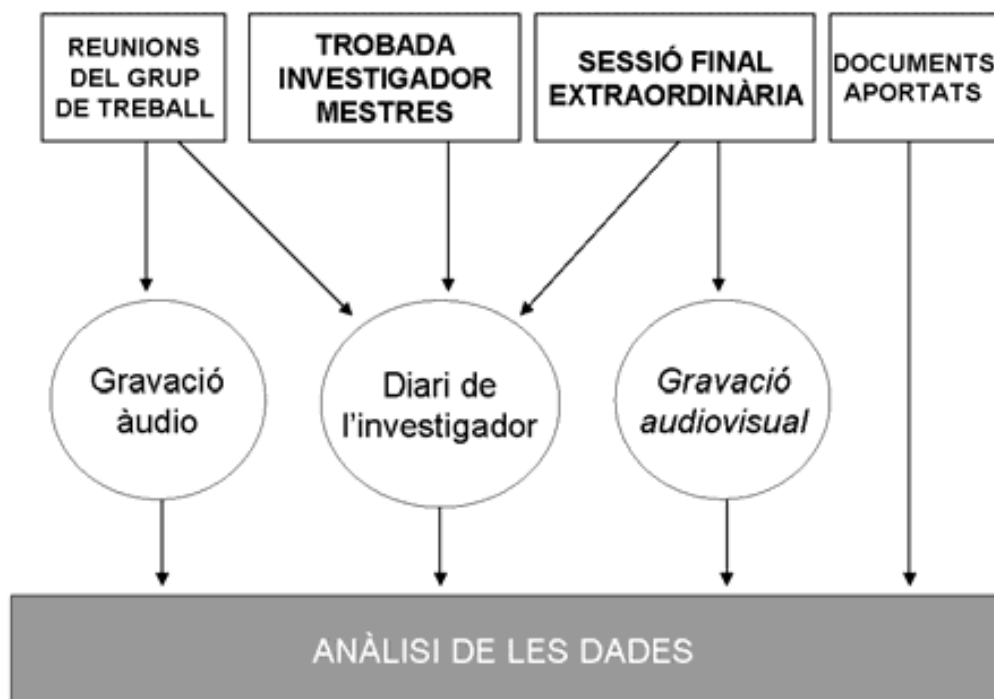
11.2. Projecte i resultats a cada escola¹¹²

En aquest punt analitzarem les quatre experiències que es van desenvolupar fruit del projecte impulsat mitjançant el grup de treball que hem presentat en el punt anterior. Convé recordar que tots els mestres implicats van partir d'un punt similar: una formació inicial sobre la cançó improvisada, uns criteris didàctics i una proposta pedagògica que se'ls havien aportat a través del grup de treball i que es recolzaven en l'experiència al CEIP Serralavella. A partir d'aquesta base cada parella de mestres va adaptar el procés i els recursos a la seva realitat (formació personal i interessos, context socioescolar, característiques de cada grup-classe) sorgint experiències ben diferenciades.

Com es pot observar a la Figura 15, l'anàlisi d'aquestes propostes es fonamenta sobretot en les dades obtingudes a la sessió final i a la trobada final entre l'investigador i la parella de mestres de cada escola. De forma complementària, s'utilitzen dades extretes del que van compartir les mestres implicades durant les diverses reunions del grup de treball destinades al seguiment del projecte (de novembre a abril) i dels documents que van aportar a l'investigador (fitxes de sessions i altres materials relacionats).

¹¹² Com a complement d'aquest punt, a l'Annex 16 podeu visionar una síntesi de les tres sessions finals realitzades (Artés, Sant Vicenç i Terrassa)..

Figura 15: Recollida de dades per a l'anàlisi del projecte de cada escola



A continuació, doncs, descriurem de forma sintètica els aspectes bàsics de la proposta que es va realitzar a cada escola i l'anàlisi del que succeï en cada cas en relació als tres grans apartats que han conformat l'anàlisi de la primera etapa del procés aplicatiu (punt 10.3): la participació, les característiques i possibilitats de la interpretació vocal, i el factor comunicatiu.

11.2.1. L'experiència al CEIP Dr. Ferrer

11.2.1.1 El projecte

En aquest centre la proposta es va aplicar a 5è de primària a través d'una sisena hora destinada a llengua oral (tutora) i a través de les hores de música (especialista). Van iniciar el treball des de l'àrea de música, treballant bé la melodia del garrotín mitjançant lletres fixades o a través de motlles on la dificultat d'improvisació textual era baixa. Posteriorment es van anar treballant diversos aspectes a les hores de llengua oral, mentre que a classe de música es continuaven cantant i es treballaven també elements concrets (vocalització, intensitat, estil de cantar) i una nova tonada (nyacres). A poc a poc es van anar destinant petites estones a cantar estrofes preparades i oferint l'oportunitat als nens d'improvisar-ne.

El treball es va portar a terme de forma continuada des de finals d'octubre fins al mes de desembre, en què es va fer una primera cantada amb nombroses improvisacions. Després, es va reprendre de nou al març per desembocar a una sessió final durant la setmana de Sant Jordi.


11.2.1.2 La sessió final

La sessió final que es va organitzar al CEIP Dr. Ferrer va ser molt similar a nivell de format a la realitzada un any abans al CEIP Serralavella. La principal diferència és que en aquest cas es va decidir no fer unes rondes prèvies amb garrotins i nyacres preparades i van començar directament improvisant sense ordre ni guió definit.

La sessió va tenir un primer acte dins de l'aula de música del centre i un segon acte en un porxo a l'exterior de l'edifici. Totes dues parts van estar dinamitzades per una parella de músics-corrandistes que, a més a més d'improvisar, acompanyaren les nyacres i els garrotins amb diferents instruments: acordió, violí, pandero i pandereta¹¹³.

La **primera part** estava destinada als nens i nenes de 5è A i B. A més a més dels alumnes i dels corrandistes, hi van assistir les tutores de les classes respectives, l'especialista de música i l'investigador. Els alumnes estaven asseguts a terra o en cadires en forma d'U, essent els corrandistes els qui tancaven el cercle. Les mestres van decidir aquesta disposició per afavorir que tothom es pogués veure amb tothom i, d'aquesta forma, facilitar el diàleg.

L'activitat va tenir una durada de prop de 40 minuts i es va organitzar en tres moments:

- Una petita explicació sobre el garrotín i les cançons improvisades en general que va desembocar en la presentació d'un pandero quadrat i la interpretació de diverses estrofes de *cançó de pandero* (8 minuts)
- Nyacres improvisades dels corrandistes, però sobretot dels nens i nenes, amb l'acompanyament amb petxines (les nyacres) a la tornada seguint l'obstinat habitual:  (19 minuts)
- Continuació de la cantada improvisada, però utilitzant la melodia del garrotín. (11 minuts)

¹¹³ De nou es va optar de forma expressa per un corrandista, en Guillem, i una corrandista, la Marta, atenent al factor gènere.

La **segona part**, al porxo, estava pensada com una actuació pública, com una mostra del treball realitzat davant de tota l'escola. Les classes de 3r, 4t i 6è, alguna classe d'infantil i un bon nombre de mestres van ser el públic de l'espectacle i quedaven col·locats en unes escales que exercien de grades. A la zona que funcionava com a escenari, el porxo en si, hi havia un semicercle amb els improvisadors: els corrandistes al centre i els alumnes de 5è a banda i banda. Al mig de l'escenari hi havia un micròfon i qui volia improvisar s'hi acostava per cantar.

L'actuació va durar uns 50 minuts i va basar-se exclusivament en la improvisació: des d'un inici els nens i les nenes, amb alguna intervenció puntual dels adults, van protagonitzar una cantada sobre diversos temes, primer amb la melodia de les nyacres (uns 25 minuts) i després amb la del garrotín uns 15 minuts més. Als 10 últims minuts de la cantada es va obrir la possibilitat que, de forma espontània, alguns nens del públic (de 6è i de 4t) també poguessin sortir a improvisar.

11.2.1.3 Anàlisi de la sessió final

La participació

La **participació com a solista** dels alumnes de 5è a la sessió final va resultar no només alta a nivell quantitatiu sinó també molt significativa quan s'analitza a nivell qualitatiu, i sense diferències perceptibles segons el tipus de tonada utilitzada (nyacres o garrotins).

Concretament, els corrandistes convidats van verbalitzar que els resultats a nivell de participació els havien sorprès enormement. Per la seva banda, les mestres ho van atribuir a la forta motivació que aquesta activitat els provocava i van destacar que hi van participar encara més nens que a la cantada improvisada feta per Nadal. Precisament, aquesta primera cantada, al seu moment, ja havia estat qualificada de molt destacada en l'aspecte participatiu.

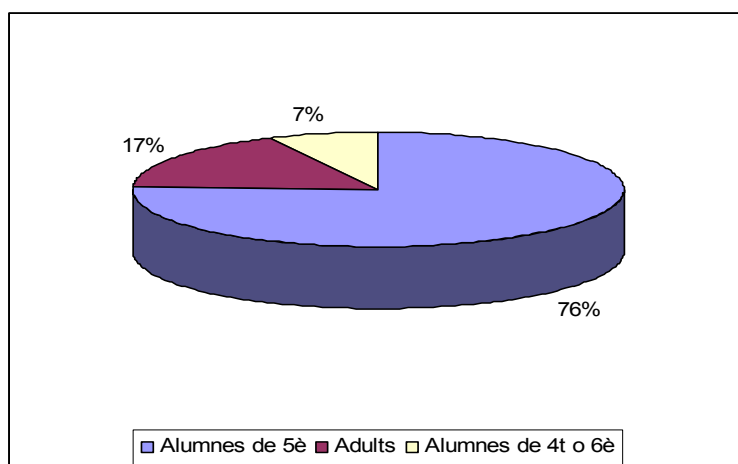
Vegem a continuació algunes dades que sustenten aquestes afirmacions.

Una primera dada ens permet avaluar el protagonisme i la capacitat creativa dels alumnes improvisadors: només a la sessió a l'exterior, es van cantar 112 quartetes, de les quals 85 van anar a càrrec dels de 5è (Gràfic 14). A la sessió interior, les dades ja havien apuntat aquesta tendència: 34 de les 52 corrandes van cantar-les els alumnes.

Com a dada addicional, cal tenir en compte que tant a la sessió dins de l'aula de música com a la sessió al porxo es va haver de finalitzar l'activitat de manera sobtada perquè

no quedava més temps, havent-hi molts nens i nenes encara delerosos de seguir cantant més corrandes. De tal manera que, quan entraren de nou a l'aula de música per fer-los lliurament d'un diploma que els acreditava com a bons improvisadors, els alumnes van aprofitar l'ocasió per reiniciar les improvisacions de garrotins fins gairebé deu minuts més tard de l'hora de plegar: es feia evident, doncs, que després de prop de dues hores no havien perdut la motivació per cantar i improvisar.

Gràfic 14: Percentatge de corrandes improvisades pels alumnes 5è, els adults i la resta d'alumnes a la sessió exterior



Una altra dada ens il·lustra la capacitat d'improvisar del conjunt d'alumnes de 5è: 24 dels 32 nens i nenes d'aquest nivell educatiu van intervenir en algun moment com a solistes. En altres paraules, un 75% de l'alumnat de 5è va ser capaç de cantar sol en públic. Dels 24 alumnes improvisadors, tots menys un van ser capaços de fer alguna de les seves intervencions a la sessió al porxo, davant de la resta de classes i mestres.

En relació amb el **gènere** dels improvisadors, hi ha diverses dades a tenir en compte. Per exemple, si separem els improvisadors per gènere veurem que hi van participar 13 nens i 11 nenes, és a dir, un 54% de nens i un 46% de nenes. Si ho mirem a nivell de nombre de corrandes fetes per cada col·lectiu, les dades no difereixen gaire d'aquesta proporció: els nens van improvisar el 57% de les corrandes mentre que les nenes van cantar-ne el 43%. Però, en canvi, es va produir un fenomen realment curiós, especialment visible a la sessió a l'exterior (Taula 22): els més destacats en nombre de corrandes cantades van ser tres nens, mentre que la franja intermèdia de participació (de dues a sis corrandes) la van protagonitzar clarament les nenes. En definitiva, els nens van participar de forma extrema: o molt o poc.

Taula 22: Improvisadors més destacats en relació al gènere i al nombre d'estrofes a la sessió exterior i en total

Codi nom	nen	nena	Nombre Improvisacions a fora	Nombre Improvisacions total
MJ	X		12	27
RA	X		12	16
AA	X		9	10
IM		X	6	9
RF		X	5	8
JT	X		6	7
DN		X	6	7
AS		X	5	6
JB		X	3	4
TM		X	2	3
AH		X	2	3
NR		X	2	3
JV		X	2	2
DJ	X		2	2
RU		X	2	2
AS	X		2	2

A aquest fet cal afegir-hi que tots els participants d'altres cursos (4t i 6è) eren nens: cap nena va sortir espontàniament a improvisar durant l'actuació dels de 5è.

Encara lligat a la participació, cal destacar alguns **casos significatius** que ens aporten dades interessants en relació a les capacitats i al nivell acadèmic dels improvisadors. Explicarem breuement tres casos significatius, algun dels quals ja havien remarcat en ocasions anteriors les pròpies mestres (apartat 11.1.3):

- MJ va ser, de llarg, el nen que més va improvisar. Va demostrar una gran capacitat d'improvisació i es va convertir en el protagonista de la sessió dins de l'aula de música. Cada vegada que es produïa un petit *impàs* sense que ningú es llancés a cantar, ell intervenia. Les dades són molt il·lustratives: 27 corrandes entre les dues actuacions, de les quals 11 es van improvisar en només 13 minuts (dues de les quals foren cantades de forma consecutiva).

Aquestes dades encara resulten més sorprenents quan les seves mestres expliquen que és un nen que escolarment no destacava en res. De forma més específica, les mestres argumenten que gràcies a la motivació envers aquesta activitat ha guanyat en confiança respecte les seves possibilitats en altres àmbits acadèmics, realitzant progressos significatius.

- AH, una nena marroquina que havia arribat un cop començat el curs, va cantar sola i de forma espontània una nyacra a dins de l'aula:

*Vaig néixer al Marroc
i ara visc a Artés,
m'agrada molt el poble
i m'ho he passat súper bé.*

Segons van explicar les mestres, la tenia memoritzada i, de fet, la va repetir igual a la sessió del porxo. De totes formes, després es va atrevir a cantar un garrotín amb una lletra diferent.

- DN, una nena amb importants dificultats cognitives, va participar activament de la doble sessió. Cantà fins a set corrandes, totes menys una a l'acte amb públic. Dos exemples de corrandes que va improvisar són:

*La meva mare fa trampes
amb el joc de l'oca
i el meu pare també
i de vegades el guanyo.
La Francesca és molt bona mestra
perquè em deixa fer lo que ella diu
i em deixa jugar a ordinador
i m'agrada molt.*

El més destacat, especialment en aquest tercer cas, és que, malgrat les diferències de nivell i les dificultats d'alguns per fer una corranda amb l'estructura correcta o amb sentit, tothom estava integrat a l'activitat i podia participar activament sense por de ser criticat o de rebre cap mena de burla. No hi va haver constància de cap gest, riure o comentari despectiu d'uns envers els altres.

A nivell més general, estava tan acceptat com a natural el fet de poder equivocar-se o quedar-se *en blanc*, que nombrosos alumnes no van ser capaços d'acabar una corranda i en canvi no van demostrar cap tipus de vergonya o frustració.

Per tancar l'anàlisi de la **participació**, ens centrarem en el paper del **públic**. La participació cantant i fent l'acompanyament amb l'obstinat rítmic durant la tornada a la sessió a l'aula va ser molt alta. Durant la mitja hora d'improvisacions pràcticament tots els nens cantaven i picaven a la tornada, i repetien el tercer vers a les nyacres. Més

significatiu és el fet que a la sessió al porxo el públic va participar majoritàriament de principi a fi: fins a l'última nyacra hi va haver acompanyament de l'obstinat i fins a l'últim garrotín es va cantar la tornada. Però el fet de cantar la tornada o d'interpretar l'obstinat no es produïa de forma automàtica o rutinària sinó que era fruit d'una actitud activa i, en conseqüència, implicava que se sentissin partícips de l'activitat. Aquesta afirmació es recolza en el fet que apareixien nombrosos signes d'atenció i de comprensió respecte al que s'expressava a les improvisacions: riures, petits comentaris, exclamacions, etc. Un dels més significatius el va protagonitzar un nen d'Infantil que es posà a plorar després de sentir que li dedicaven la següent nyacra:

*Li vull dir una cosa a una persona,
una persona que es diu Roger,
que no sap fer petons
i l'enviaré al carrer!*

L'interès del públic per l'espectacle també va quedar palès en sortir espontàniament cinc nens de 6è i un de 4t a fer de solistes. Cal remarcar que els alumnes de 6è estaven estimulats perquè se sentien perjudicats davant del fet que els de 5è haguessin treballat la improvisació de cançons i ells no haguessin gaudit d'aquesta oportunitat l'any anterior. Com va dir un alumne de 6è:

*Una cosa us tinc que dir:
us he de felicitar,
ara una cosa vull afegir:
jo també sé improvisar!*

Aquest sentiment es va intensificar altre cop en veure que, a l'hora de plegar, els alumnes de 5è sortien amb diplomes d'improvisadors, podent-se escoltar per part dels de 6è exclamacions com "ostres! diploma i tot!".

La interpretació vocal

Una primera dada en relació a la **correcció de la interpretació vocal** és que, un cop finalitzada la sessió final, la mestra de música va afirmar taxativament que la justesa d'entonació i d'afinació de diversos alumnes havia disminuït considerablement durant l'acte final extraordinari en relació a d'altres moments en què cantaven. Igualment, reafirmà aquesta valoració a la trobada final amb l'investigador.

L'anàlisi posterior del vídeo va permetre detectar sobretot diversos nens i nenes que cantaven fora de to i/o que desafinaven algunes notes en la part que es desenvolupà al porxo. En relació a la majoria d'ells, l'especialista de música va reiterar que eren alumnes que habitualment cantaven amb una bona correcció, també quan improvisaven a la classe de música. En opinió de la mestra de música, les causes que havien confluït produint aquesta baixada de qualitat musical eren:

- se sentia menys l'acompanyament que quan cantaven a les sessions de música ordinàries
- a alguns alumnes els va afectar la pressió de tenir públic davant, i va conduir a augmentar la seva preocupació per la lletra, descuidant, en conseqüència, els aspectes d'interpretació musical
- altres alumnes van relaxar-se en sentir-se còmodes amb l'activitat, provocant una disminució del rigor envers la seva actuació cap al final de la cantada (entonaven menys al final que al principi de l'acte)

Tanmateix, podem afegir-hi una dada que resulta sorprenent: gairebé tots els casos de problemes d'entonació van ser perquè el nen o la nena cantava per sobre del to en el que tocaven els instrumentistes. Aquest fet, poc habitual, fa pensar en factors anímics: l'excitació i la tensió, probablement, els fan *apujar* l'entonació.

Un últim factor a tenir en compte en aquesta anàlisi és el del timbre dels instruments que acompanyaven en aquella ocasió: la melodia sempre, abans d'aquest dia, havia estat recolzada pel piano i, en cap cas, per altres instruments (acordió, violí).

Un segon element d'interès respecte a la interpretació vocal és que a la sessió final es produïa la **caiguda de l'entonació** als finals de les primeres frases del garrotín, a semblança de l'experiència d'Ullastrell (apartat 10.2.3), però de forma menys exagerada. En relació a aquest tema, durant la trobada final amb l'investigador, l'especialista de música va concloure: "tots llancen els finals menys jo". Més enllà d'aquesta constatació, aquesta mestra no va ser capaç de trobar una explicació clara a aquest fenomen i es va limitar a expressar tres idees: que resultava *natural* per als alumnes, que ella mai no ho havia treballat (ni en un sentit ni en un altre) i que aquest fet no passava en altres repertoris. Per tant, ho hauríem d'entendre com una característica que els alumnes consideren adequada a l'*estil* del garrotín i que fou reforçada pel model dels corrandistes convidats.

Encara continuant amb aspectes de precisió melòdica, cal mencionar que va aparèixer novament una petita **variació en la melodia** de les dues primeres frases del garrotín (Figura 16) en la cantada d'un nen de 6è, però no quan cantaven els de 5è. Aquesta variació precisament coincideix amb una de les que es van constatar durant l'experiència al CEIP Serralavella (apartat 10.2.3).

Figura 16: Variació melòdica cantada per un nen de 6è



D'origen ben diferent és la variació melòdica de les nyacres que utilitzava AH. Aquesta nena procedent del Marroc, i a qui ja hem mencionat anteriorment, cantava una cantarella basada en dues notes a distància de 3a M i amb un ritme força constant, a mode de recitat (Figura 17).

Figura 17: Cantarella de AH durant les improvisacions amb nyacres de la sessió final

És possible que ens trobem davant d'una adaptació de les nyacres a una tipus de cantarella que pertany a la cultura d'origen d'aquesta nena. Fent un símil, seria com si nosaltres cantéssim tot reformulant alguna de les cantarelles habituals de la cultura catalana: jugant amb el sol-mi (*Qui s'ha mort?*) o el sol-la-sol-mi (*Roda, roda baldirona*).

En relació al **ritme**, hi ha dues dades a considerar. En primer lloc, la facilitat d'alguns alumnes per adaptar, en el mateix moment de cantar, el ritme a frases que no són heptasíl·labes. Aquest aspecte és bàsic perquè resulta molt habitual que algun dels quatre versos no contingui exactament set síl·labes. Un exemple paradigmàtic és el que hem transcrit anteriorment, en què només l'últim vers és heptasíl·lab, però que IM interpreta sense encallar-se:

*Li vull dir una cosa a una persona,*⁹
una persona que es diu Roger, 9
que no sap fer petons 6
i l'enviaré al carrer! 7

Una segona dada a tenir molt en compte és que, en nombroses ocasions, els participants –de forma col·lectiva i ajudats per l'exemple dels corrandistes– cantaven la repetició del tercer vers de les nyacres ajustant el ritme de manera que el resultat fos més adequat que el proposat pel solista. Hopodem il·lustrar amb dos exemples:

proposta solista:



eco del públic:



proposta solista:



eco del públic:



Finalment, en relació amb la interpretació vocal, és interessant remarcar la **part corporal**. Més enllà de l'expressió a través del cos, que analitzarem més endavant, es produïren diferents actituds corporals rellevants durant la sessió a l'exterior. En aquesta part en què cantaven drets davant d'un micròfon i de cara al públic es pogueren observar postures com les següents:

- cos ben recte, braços deixats caure al costat, i peus més o menys paral·lels i ben recolzats a terra
- cos ben recte, braços i mans en tensió o en moviment, peus en moviment constant
- posició com l'anterior, però amb un peu més endavant que l'altre
- mans a la butxaca i moviments nerviosos amb les cames

La primera i segona postures van ser les més habituals i es podrien etiquetar, respectivament, de *posició acadèmica* i de *posició nerviosa*, respectivament. La tercera posició transmetia una sensació de desafiament i sobretot es va observar en un nen, JT. L'última posició, que combinava elements que aparentaven un alt grau de relaxament o naturalitat amb aspectes que denotaven un evident nerviosisme, va ser la utilitzada per un dels nens que més improvisà, AA.

La comunicació

Si ens guiem per la sessió final, hem de concloure que el nivell de correcció en l'**emissió del missatge** verbal va ser excel·lent. Aquesta valoració es basa en el fet que tant en directe com després, a partir del visionat de l'enregistrament audiovisual, s'entenien gairebé totes les improvisacions¹¹⁴. De forma complementària, les nombroses respostes del públic o dels altres cantadors en relació al que s'acabava de cantar aporten una dada més en aquest sentit.

Aquesta premissa bàsica –una bona dicció i una intensitat adequada– va facilitar que alguns temes s'anessin construint mitjançant aportacions de diversos cantadors, i fins i tot que atacs i contraatacs entre dos o tres nens molt motivats tinguessin continuïtat al llarg de les dues parts de la sessió.

En relació a les **temàtiques** (Quadre 11), es van configurar quatre grups principals d'intervencions: les que es referien a l'acte i al fet de saber improvisar, les que alimentaven la rivalitat entre 5è A i 5è B, les que pretenien esperonar la participació de la resta de potencials cantadors i les que funcionaven com a dedicatòries o referències més o menys crítiques als assistents (cosins, germans, mestres i públic en general).

¹¹⁴ Cal matisar que, igual que al CEIP Serralavella, a la sessió al porxo el micròfon permetia no haver de preocupar-se de la intensitat amb què es cantava.

Quadre 11: Exemple de corrandes de les temàtiques més habituals

<u>Sobre l'activitat</u>	<u>Rivalitat entre classes</u>
<p><i>Una cosa us vull dir que espero que disfruteu i també espero que també rigueu.</i></p>	<p><i>Aquí som els de cinquè, el pitjor és cinquè B, el millor és cinquè A perquè ho fa tot molt, molt bé.</i></p>
<p><i>Garrotins i garrotins no en parem de cantar, us diré la veritat: que només volem jugar.</i></p>	<p><i>Una cosa us diré que la classe de cinquè A és la millor de tot el cole perquè ho fem tot amb la mà.</i></p>
<p><i>Una cosa jo us diré que jo sé improvisar p'ró m'ho tinc de pensar molt i prefereixo escoltar.</i></p>	<p><i>Cinquè A és el millor, cinquè B és el pitjor I una cosa us direm: que els hi fem molta por.</i></p>
<u>Estimular la participació</u>	<u>Referències als assistents:</u>
<p><i>Ei, Sara, però què et passa que tu saps improvisar, que si no jo et diré que te'n vagis a pastar.</i></p>	<p><i>Us vull felicitar sobretot als del davant que no pareu de tocar, p'ró tampoc de xerrar</i></p>
<p><i>Una cosa et vull dir jo a tu Sebastià que no sé què esperes per poder improvisar.</i></p>	<p><i>Una cosa et vull dir jo a tu Iraís: per què no agafes l'avió i te'n vas a París?</i></p>
<p><i>Vinga, profes, animeu-vos sobretot tu Francesca que estàs aquí callada i no tens gens de gresca.</i></p>	<p><i>Una cosa us diré: que el Dani és bon porter: per això jo li dic: para totes les pilotes del carrer</i></p>

Si ens fixem en les referències als assistents, cal destacar dos casos molt significatius. En primer lloc, un dels temes que va focalitzar l'inici de la sessió al porxo: diversos alumnes van aprofitar l'ocasió per recriminar a la cap d'estudis una broma que els havia fet poques setmanes abans quan els havia convençut que serien mossos d'esquadra els qui farien les substitucions dels mestres de baixa. Algunes de les corrandes d'aquest diàleg en què va veure's involucrada la cap d'estudis –tot i no saber cantar corrandes– van ser les següents:

- Alumna (JV): *Una cosa et vull dir
senyoreta Pilar,
sobre allò del policia:
aquell dia et vas passar!*
- Cap d'estudis: *Tots els nens d'aquesta escola
són, són, són molt petits
perquè són uns ploramiques
i els portaré... amb els menuts!*
- Alumne (MJ): *Una cosa t'he de dir
senyoreta Pilar,
que comencis a espavilar
i també a improvisar*
- Alumna (DN): *La Pilar diu moltes mentides
perquè és molt espavilada
i fa molt de riure
i es posa molt contenta.*
- Alumne (JT): *Pilar, et vas passar
amb allò de la broma
per mi no ho va ser
per mi no va ser conya.*

El segon cas ressenyable és el d'un nen de 6è que va participar amb un sol garrotín dedicat a un mestre. L'eficàcia d'aquest garrotín –que pretenia posar en evidència una promesa incomplerta des de feia tres anys– no deixa lloc a dubtes:

*Una cosa us diré:
el Toni és un mentider
perquè encara estem esperant
un sugus des de tercer!*

És significatiu que fins i tot **els de 6è**, que no ho havien treballat, van comprendre el poder i la funcionalitat de la improvisació cantada. En aquest sentit, els diversos garrotins exposats fins aquí ens mostren algunes de les funcionalitats –sovint sobreposades– que van emergir: per explicar o presentar alguna cosa, per divertir-se, per criticar a algú o a algun col·lectiu, per subvertir l'ordre social establert, per integrar dins de la comunitat. Però es va utilitzar també en altres sentits:

Agraïment: *Albert et dono les gràcies,
gràcies et dono, Albert,
perquè li has ensenyat això
et convido a un julivert.*

Actualitat i crítica social: *Sense aigua acabarem ,
sota el pont dinarem,
per això us recomano
que mai no ens dutxem.*

*Ja n'hi ha prou amb l'aigua
ara parlem d'electricitat
que també tela marinera
que ja molta n'hem gastat.*

La funcionalitat d'aquest repertori es va fer molt evident pels nens i les nenes d'aquesta escola quan, a final de curs, els alumnes d'aquest nivell decidiren acomiadar una nena que canviava d'escola tot dedicant-li d'una cantada de corrandes improvisades.

Analitzant diverses de les nyacres i garrotins improvisats es pot veure que alguns alumnes de 5è del CEIP Dr. Ferrer tenien bons **recursos** humorístics i certa picardia. Com a mostra paradigmàtica d'aquest últim aspecte, aquest garrotín que va interpretar JT jugant amb el que el públic podia pensar com a final de l'estrofa:

*Una cosa us vull dir
que tenim dos pulmons
igual que tenim
dos graaaaans... ronyons!*

De fet, aquest final va venir precedit d'expectació i seguit de riures al costat d'alguna exclamació d'alleugeriment per part de mestres que temien caure a la temàtica eròtica.

Aquest últim exemple demostra que hi havia alumnat amb una bona capacitat d'estructuració del discurs. Diversos exemples previs també mostren com alguns dels improvisadors eren suficientment hàbils com per situar la idea graciosa o sorprenent al final de la corrandà. Un altre exemple podria ser:

*Hola a tots em dic David
i el dit m'està sagnant,
i una cosa us vull dir:
que me'l netejo amb Cillit Bang.*

A nivell de recursos de text és remarcable el fet que molts dels improvisadors utilitzaven expressions semblants per omplir el primer i el tercer vers: “una cosa us vull dir”, “una cosa et diré”, “us diré la veritat”, etc. Aquest fet demostra que hi havia un treball previ fet a classe per tenir a mà i automatitzar aquestes frases per començar o per *farcir* la corrandà: el treball proposat en el si del grup de treball es mostrava realment efectiu.

En un sentit similar podem constatar que hi va haver una nena que en encallar-se a l'inici d'una improvisació va recórrer ràpidament, sense haver d'aturar-se a pensar, a una estrofa memoritzada i suggerida com a exemple a la proposta pedagògica amb què es recolzava el grup de treball:

*Jo ara m'he equivocat
i he quedat feta una coca
ja sabeu p'ró el que diuen:
“qui té boca s'equivoca”.*

Encara en la mateixa línia, és simptomàtic que predominessin tant les rimes en -à i que hi hagués parelles de paraules que es repetissin amb relativa freqüència, com si ja

estiguessin interioritzades a causa de l'ús. El binomi més evident i més simple era el de “cantar-improvisar”.

Un tema menys aconseguit, i que es fa evident en els molts exemples exposats fins ara és que ben poques vegades els alumnes de 5è es cenyien a la **mètrica heptasil·làbica**. Curiosament un dels que menys ho respectava era MJ, el que hem assenyalat com a primer improvisador a nivell quantitatiu. Com ja havien assenyalat les mestres en reunions del grup de treball, aquest nen destacava per allargar síl·labes durant diverses notes, com es faria en un cantar melismàtic. Amb tot, MJ improvisava una mica més en versos heptasíl·labs quan la tonada era la de les nyacres:

(nyacres)		(garrotins)	
<i>Una cosa jo_et vull dir</i>	7	<i>Una cosa À-a-cer</i>	5
<i>que l'Albert li_ensenyarà</i>	7	<i>deixa_el pobre àlex ja</i>	7
<i>a la pobra de la Francesca</i>	8	<i>que si el pobre no-o vol</i>	6
<i>que no sap improvisar.</i>	7	<i>tu no te-ens d'obligar.</i>	6

Aquest cas il·lustra de forma diàfana que la qüestió formal o estètica quedava relegada a un segon pla en favor de l'expressió d'una idea, en favor de la necessitat primària de comunicar. És també en aquesta línia que es pot comprendre l'aparició de paraules o d'expressions malsonants –disfemismes– dins del context escolar formal.

En canvi, sí que predominava sense cap dubte l'aplicació de la **rima** entre el segon i el quart vers, aspecte que significava el punt de partida de la majoria de corrandes improvisades.

En referència als **recursos expressius** (musicals, textuais i corporals) van dominar clarament els literaris (hipèrboles, comparacions, ús de vocatius, etc.), tot i que diversos nens van combinar-los amb recursos corporals de gran efectivitat. Dos exemples molt evidents van ser els que protagonitzaren MJ i IM a la sessió dins l'aula:

*Meritxell una cosa
jo sí sé improvisar
i mira lo que et faig
que també sé ballar.*

(en aquest punt MJ es va aixecar i va efectuar una petita paròdia de gestos de ball)

*Ja està bé d'improvisar aquí,
hem d'anar a improvisar al porxo,
per tant us canto a tothom:
sabeu què? Jo ara marxo.*

(i mentre acabava de cantar, IM es va aixecar i va anar fins a la porta per sortir)

Cal remarcar la capacitat d'actuació que van demostrar aquests dos alumnes, una qualitat que van saber combinar amb una lletra adient. En els dos casos aconseguiren fer riure a tots els qui escoltaven i van acabar erigint-se com a referents de la sessió dins de l'aula de música. Alhora, el primer va ser qui va cantar més corrandes.

En relació als recursos més propis de l'expressió musical (canvis de tempo, d'intensitat, de timbre) s'hi va recórrer en molt pocs casos i gairebé sempre modificant les dinàmiques d'intensitat al final de l'estrofa.

11.2.2. L'experiència al Col·legi Mare de Déu del Roser

11.2.2.1 El projecte

En aquest centre la proposta es va aplicar a 3r i a 4t de primària, sobretot a través d'una hora complementària setmanal que s'hi va destinar. Addicionalment, es feien intervencions més o menys espontànies durant les hores programades per fer les assignatures de llengua i de música.

El treball es va realitzar de forma intensiva en tres moments del curs: octubre-novembre, gener-febrer i març-abril. Cada un d'aquests períodes estava relacionat amb alguna activitat o festivitat dins del curs escolar: respectivament, les corrandes van ser presents a la Castanyada, al Dijous Gras i a les colònies de Cicle Mitjà. Finalment, a finals de maig es va recuperar el treball fet i es va organitzar una sessió final extraordinària amb la participació de corrandistes professionals.

El procés d'ensenyament-aprenentatge de la cançó improvisada es va realitzar de forma molt integrada entre les àrees de llengua i de música ja que el projecte es desenvolupava en una matèria complementària que impartia la pròpia tutora del curs, qui també era responsable de l'educació musical en aquell nivell. De totes formes, i segons la seva pròpia valoració, el treball al voltant dels aspectes lingüístics es va

realitzar de forma molt més sistemàtica que no pas el treball dels elements relacionats amb la interpretació musical.

11.2.2.2 La sessió final

La sessió final al Col·legi Mare de Déu del Roser es va realitzar el dia 5 de juny del 2008 al teatre de l'escola.

L'acte estava pensat com un final del projecte compartit per tot cicle mitjà i, a diferència de les sessions finals del CEIP Serralavella i el CEIP Dr. Ferrer, no contemplava dues parts diferenciades. Es va plantejar com una activitat participativa destinada a tots els alumnes de 3r i 4t, i dinamitzada pels mateixos corrandistes de la sessió realitzada a Artés. Aquest disseny de la sessió no preveia convertir-ho en un acte públic malgrat que finalment els alumnes de 6è i alguns mestres van assistir-hi com a espectadors.

Tot i estar situats en un teatre, es va decidir que no s'utilitzaria l'escenari per tal d'afavorir la participació i la comunicació entre l'alumnat. Els nens i les nenes de 3r i 4t van situar-se asseguts fent una rotllana que tancaven els dos corrandistes. Els alumnes de 6è i els mestres que venien a presenciar l'espectacle estaven situats fora d'aquesta rotllana, però de cara als corrandistes.

Per altra banda, s'optà per utilitzar micròfons tenint en compte l'acústica de l'espai i en previsió que alguns nens no cantessin prou fort a causa dels nervis,. Al costat dels corrandistes-instrumentistes hi havia un micròfon estàtic i es comptava també amb un altre micròfon capaç d'arribar a qualsevol punt de la rotllana de cantadors.

Valorant el fet que els participants eren de cicle mitjà, les mestres van estructurar la sessió de la següent manera:

- Una petita explicació sobre les cançons improvisades en general i sobre les *cançons de pandero* en concret. Interpretació d'un petit diàleg mitjançant una tonada de pandero i acompanyats per panderos quadrats.
- Una ronda de nyacres preparades i memoritzades per part dels alumnes de 3r; tothom continua assegut i es va passant el micròfon de forma consecutiva.
- Ronda de garrotins preparats i memoritzats per part dels alumnes de 4t amb idèntic funcionament que la ronda dels de 3r.

- Micròfon obert per tal que qui vulgui s'aixequi i improvisi des del micròfon situat al costat dels corrandistes.

Les mestres van decidir i comentar amb els participants que, malgrat l'estructuració en dues rondes de corrandes preparades i després l'estona per a improvisar, si algun nen o nena volia intervenir abans d'acabar les rondes ho podia fer. La finalitat era no avortar possibles diàlegs que poguessin sortir espontàniament a partir d'alguna de les corrandes preparades. Com que les mestres suposaven que això passaria quan comencessin a cantar els de 4t, es va optar per iniciar la cantada dels alumnes amb els de 3r i no amb els de 4t.

La sessió va durar poc més de 50 minuts amb la següent temporització:

- presentació realitzada pels corrandistes: 6'
- ronda dels de 3r: 10'
- ronda dels de 4t (interrompuda a la meitat quan alguns nens i nenes començaren a improvisar): 5'
- improvisacions, amb garrotins i al final amb nyacres: 30'

En general, l'espectacle es va desenvolupar segons el guió previst, però va ocórrer un fet que en va transformar la idea prèvia sobre el que succeiria: al cap de poc de començar les improvisacions van anar sortint a cantar nens i nenes en grupets de dos o de tres. Aquesta situació va condicionar l'acte en el sentit que a partir d'aquell moment majoritàriament els nens i les nenes van optar per aquesta possibilitat. Durant el transcurs de l'activitat els adults presents vam decidir no intervenir ja que, tenint en compte l'edat, vam considerar que la seguretat que aportava la dinàmica permetia aconseguir una major participació. Amb tot, la contrapartida va ser una baixada en el nivell d'atenció i de silenci: diversos nens i nenes que volien participar comentaven en veu baixa, entre ells, el que cantarien i, en definitiva, deixaven de cantar la tornada i de fer atenció al solista que improvisava en aquell moment. Una darrera conseqüència que es va valorar amb posterioritat a l'activitat va ser que, pel fet de no escoltar-se tant, existiren menys diàlegs i menys connexió entre el que es deia en les diverses improvisacions.

De la valoració de la sessió que es va fer a la trobada entre l'investigador i els mestres implicats d'aquesta escola, també cal destacar el següent:

- L'espai no era ideal ja que hi havia excessiva ressonància.
- Cinquanta alumnes era un nombre massa elevat de participants tenint en compte que es pretenia començar cantant una corranda cadascú: l'estona amb nyacres i garrotins preparats va fer-se una mica feixuga.
- Els alumnes de 3r i 4t van sortir molt contents i motivats de la sessió extraordinària i consideraven que havien improvisat bé.

11.2.2.3 Anàlisi de la sessió final

La participació

La **participació com a solistes** –i per tant, la motivació per cantar en públic– va ser realment destacada, en especial en el cas de 4t. Algunes dades que ho reflecteixen són:

- En cap moment es va produir un silenci perquè no hi hagués ningú que improvisés. De fet, la sessió va finalitzar perquè les mestres van considerar-ho convenient, però no perquè l'alumnat hagués esgotat les idees i les ganes de cantar.
- A les rondes preparades, 23 dels 25 alumnes de 4t van cantar sense problemes el garrotín que duïen memoritzat. En el cas de 3r, els nervis i la vergonya –evidents en iniciar l'acte– van provocar que 7 dels 24 alumnes no s'hi atrevissin o deixessin la nyacra a mig. A nivell global això significa que més del 80% dels participants van cantar individualment com a mínim una corranda memoritzada.
- En relació a les improvisacions, un 60% de l'alumnat de 4t hi va intervenir, ja fos cantant sol o acompanyat d'algun company. En el cas de 3r, el percentatge és molt remarcable tenint en compte la vergonya en la ronda prèvia: prop d'un 50%.
- Si ens fixem en el nombre de corrandes improvisades pels alumnes, els de 4t van protagonitzar el 63% de les intervencions i el 37% els de 3r. A nivell global, els corrandistes convidats van intervenir en moments molt puntuals (presentació, canvi de tonada, donar alguna indicació i conclusió).
- Si ens centrem únicament amb els 9 alumnes que van cantar sols, 6 d'ells eren de 4t. Des d'una altra perspectiva, els de 4t van improvisar el 70% de les corrandes interpretades en solitari.

És important posar de relleu que la possibilitat de cantar en parelles o en grups de tres va incentivar o almenys facilitar la participació. Malgrat aquesta premissa, en l'estadi inicial de l'acte diversos alumnes ja havien demostrat estar capacitats per improvisar com a solistes sense el suport de cap company.

Si analitzem la participació en funció de la **variable gènere** descobrim que no existiren diferències significatives en el cas dels alumnes de 3r. Pel que fa a 4t, s'observen algunes dades que indiquen una lleugera tendència a participar més per part de les nenes:

- Va ser una nena la primera que va atrevir-se a improvisar.
- En un grup-classe format per 10 nenes i 15 nens, un nombre igual d'alumnes de cada sexe van erigir-se com a improvisadors, tant si ens fixem amb els que cantaren individualment com si ens fixem amb els que actuaren acompanyats.
- Les nenes van intervenir més vegades que els nens quan es cantava en parelles.

Dins d'aquesta visió general de la participació com a solistes, resulta interessant destacar alguns **casos particulars** que les mestres van destacar:

- RN: aquest nen de 4t va ser el primer d'iniciar la ronda de garrotins memoritzats i no va sortir-se'n, ja que barrejava les dues tonades (nyacres i garrotins). Després de dos intents va desistir i, segons les mestres, va ser sorprenent que no es posés a plorar ja que és un alumne que "davant un petit fracàs s'ensorra" (TS, trobada final amb l'investigador, 16-06-08). No tant sols això, sinó que posteriorment va intervenir en dues ocasions de forma brillant. Segons les mestres, aquest era un exemple de la falta de dramatisme en relació a l'equivocar-se que l'activitat al voltant de la cançó improvisada permetia.
- AM: aquesta nena de 4t és una nena que treu molt bons resultats acadèmics, però a nivell d'improvisar no va acabar de llançar-se. Segons apunten les mestres, està acostumada a controlar-ho tot i a que tot li surti bé, una situació que no concorda amb la incertesa i la facilitat d'equivocar-se que comporta el repertori de cançó improvisada.
- CM: aquesta nena de 3r no té especial facilitat per improvisar. A la sessió final va encallar-se amb la nyacra memoritzada i no va poder finalitzar-la. Amb tot, va intentar en dues ocasions improvisar ella sola i li va faltar molt poc per sortir-se'n amb èxit. És un exemple de l'actitud d'alguns nens i nenes que, gràcies a la motivació, no es rendeixen i busquen superar-se.

- DG: aquest nen de 3r va destacar enormement per sobre dels seus companys. Va intervenir quatre vegades, una d'elles en solitari. Precisament aquesta intervenció fent de solista va ser la primera d'un alumne de 3r i va ser capaç de retornar els atacs que el seu curs estava rebent per part dels de 4t.

En un altre sentit, les mestres també valoraven un altre alumne, EJ. Aquest nen de 4t es caracteritzava per expressar-se molt poc, fins a l'extrem de ser realment estrany veure'l riure. En canvi, durant la sessió final va estar participatiu i se'l va veure rient davant del que es cantava.

En relació als **alumnes de 6è** que assistiren com a espectadors, els adults presents (mestres, corrandistes convidats, investigador) van coincidir a assenyalar que no s'havien sentit especialment implicats en la cantada. S'argumentava aquesta realitat en un factor: els protagonistes eren nens força més petits. A més a més, la disposició dels alumnes de 6è fora del cercle de participants no afavoria que es sentissin partícips del que succeïa. Amb tot, dues nenes i dos nens van realitzar intervencions en parella seguint les temàtiques que s'estaven tractant.

Com ja hem comentat en l'apartat precedent, la **participació col·lectiva** com a públic per part dels alumnes de cicle mitjà va disminuir de forma ostensible en iniciar-se les improvisacions en petits grups. Abans d'aquest moment, gairebé tothom cantava la tornada, repetia el tercer vers de les nyacres i interpretava l'acompanyament rítmic dels garrotins.

La interpretació vocal

Les mestres es van sorprendre de com havia disminuït la qualitat de les improvisacions (a nivell musical, textual i escènic) respecte al simulacre que s'havia realitzat just el dia anterior a la sessió. Per sobre de tot, l'aspecte en què remarcaven que s'havia perdut més era en la part musical i més concretament en l'aspecte melòdic: no tots cantaven en el to amb què acompanyaven els instruments i l'afinació en diversos casos era poc precisa.

Sense definir clarament quines eren les causes, a la trobada final amb l'investigador les mestres assenyalaren com a més probables les següents: els nervis i la pressió del moment; la poca familiaritat de cantar en aquella acústica i amplificats amb micròfon; el canvi de timbre dels instruments acompanyants i el to amb què es cantà. Pel que fa a la

darrera causa, les mestres afirmaren que sempre interpretaven les nyacres i els garrotins acompanyats amb piano i un to per sota de l'utilitzat a la sessió final.

L'anàlisi videogràfica permet constatar que les problemàtiques en relació a l'afinació i l'entonació existien, però no eren majoritàries. Anant un pas més enllà, podem afirmar que van existir diferències en funció del curs, de la tonada i del moment de l'acte en què es va produir la interpretació. En aquest sentit s'observen molts més problemes en els nens de 3r i, en general, els alumnes cantaven amb menys precisió al principi que una vegada transcorreguda una estona. En relació a la tonada, les imprecisions en l'afinació van esdevenir més evidents en cantar nyacres. Per altra banda, la melodia del garrotins provocava que alguns nens utilitzessin un estil més proper al recitat, i fins i tot que algú realment declamés la corrandà tot seguint el ritme establert. Aquest estil de cantar els garrotins no es pot considerar incorrecte, però fa més difícil avaluar el grau de precisió melòdica (un dels objectius prioritzats en la tasca dels mestres de música).

Aquest darrer element enllaça amb la qüestió de l'**estil**. Com acabem d'avançar, les principals diferències en el cantar es troben quan s'utilitza el garrotín. Amb aquesta tonada apareix molta més flexibilitat rítmica i un cantar decididament proper al parlat. Una sensació que també experimenten els nens i nenes, com ho demostra el fet que un d'ells va cantar fora de to perquè –segons s'extreu del que va verbalitzar– amb la *veu de cap* amb què sovint els fa cantar la mestra de música no es podien interpretar garrotins. En definitiva, aquest nen notava que es cantava diferent i que s'havia de fer servir la *veu de pit* a semblança del model mostrat pels corrandistes convidats i a semblança de quan es parla. Altrament, es perdia el caràcter i la intencionalitat pròpies d'una sessió de corrandes.

En canvi, més enllà de la disposició en forma de rotllana, la **postura corporal** podria haver estat la mateixa per interpretar un altre repertori. És a dir, no es van constatar modificacions en aquest aspecte.

Retornant als aspectes melòdics, es fa necessari posar l'accent en les variacions en la melodia que no són producte d'una afinació deficient. En el cas de les nyacres, la majoria d'alumnes van interpretar la melodia de forma distinta respecte als exemples i a la formació aportades als mestres dins del grup de treball (Figura 18).

Figura 18: Versió inicial de les nyacres (a dalt) i variació escoltada a Sant Vicenç (a baix)

En aquest punt podem afirmar que la nova versió havia estat validada com a correcta per part de les mestres. Aquest fet suggereix que segurament s'havia fet laxa la flexibilitat melòdica que aquest repertori porta associat, tot i que no és el mateix fer una variació puntual essent-ne conscient que cantar una nova versió pensant que estàs interpretant la versió proposada inicialment.

Un cas semblant, però a nivell rítmic, es va produir en la interpretació dels **garrotins**. L'alumnat de 4t i una de les mestres allargaven la nota més aguda de l'última frase de l'estrofa (Figura 19).

Figura 19: Versió inicial del garrotín (a dalt) i variació escoltada a Sant Vicenç (a baix)

Aquesta variació es pot contemplar de forma diferent a l'anterior, ja que el canvi rítmic pot tenir una raó de ser: emfatitzar el punt culminant de l'estrofa. Per altra banda, en alguns alumnes, apareixia un petit *glissando* a la baixada que segueix, un aspecte interpretatiu provocat o facilitat amb la modificació rítmica que hem descrit.

Per últim, mencionarem que la tornada dels garrotins s'interpretava juntament amb un **acompanyament** rítmic amb percussió corporal (mans) i algun instrument (cocos). Com es pot veure a la Figura 20, aquest acompanyament consistia en omplir els silencis i després picar regularment a contratemps.

Figura 20: Acompanyament utilitzat pels alumnes a la sessió final

Al gar-ro - tin, al gar-ro - tan, a la ve-ra, ve-ra,
ve - ra de Sant Joan. Al gar-ro - Joan.

Les mestres havien proposat i treballat aquest acompanyament rítmic per tal d'aportar caràcter a la tornada i per servir d'estímul pels assistents. Amb tot, al cap d'una estona d'interpretar-lo va disminuir el nombre d'alumnes que picaven de mans i es perdé en gran part l'efecte volgut.

La comunicació

Resulta difícil establir el grau de correcció en l'**emissió de les paraules**. En primer lloc, i com ja hem ressaltat en les experiències prèvies analitzades, l'amplificació de la veu mitjançant micròfons no permet valorar si la intensitat de l'emissió era l'adequada. En segon lloc, al tram final de l'acte, el micròfon va començar a fallar coincidint amb el fet que havia augmentat el soroll ambiental. Els dos factors junts van impossibilitar una correcta valoració de les darreres corrandes. En tercer lloc, el fet de cantar dues o tres persones alhora impedia la justa valoració de cada una d'elles i, de vegades, la falta de sincronització dels solistes complicava una correcta audició.

Malgrat aquests condicionants, l'anàlisi del vídeo a partir de l'audició de les corrandes i de la resposta dels alumnes, especialment en el cas de la repetició del tercer vers de les nyacres, ens aporta algunes dades. Fonamentant-nos-hi, podem afirmar que la dicció d'un bon nombre d'improvisadors no era correcta, de forma més acusada entre els de 3r curs. Dues dades extrems en relació al que hem exposat són:

- Prop d'una quarta part de les nyacres cantades pels alumnes de 3r a la ronda inicial no eren comprensibles en la seva totalitat, mentre que només un garrotín de la ronda protagonitzada pels de 4t contenia una paraula poc entenedora.
- Un dels corrandistes convidats va creure convenient intervenir amb un garrotín que reclamava: “el que digueu, digueu-ho clar”. Aquesta mateixa corrandia acabava incidint en el que l'improvisador creia que era una de les causes de la presència d'estrofes incomprensibles: “i sobretot no cal córrer”.

Des de la nostra perspectiva, més que la pressa en si mateixa, eren els nervis i la vergonya els causants d'una difícil comprensió envers allò que es cantava. Aquests factors provocaven una acceleració de les estrofes per part d'alguns alumnes i una menor vocalització. Aquesta interpretació també explica els millors resultats de 4t si tenim en compte el major grau de vergonya i de nervis que es va fer evident que experimentaren els nens i nenes de 3r.

Si ens centrem en els temes de la cantada, hem de mencionar-ne dos basats en la rivalitat: entre nens i nenes, i entre 3r i 4t. Cal explicitar que el primer tema va fer-se present únicament en corrandes dels de 4t, i que al segon tema també hi van intervenir unes nenes de 6è.

(nens –nenes)

*Les nenes són les pitjors
i els nens són els millors,
els nens són molt, molt guais
i les nenes uns castors.*

*Els nens són molt petits
perquè juguen amb vernís
els agrada el color rosa,
no els agrada el color gris.*

*Molt ben dit, Míriam i Judit,
les nenes som les millors
ah, i no sabeu tocar
aquestes grans maraques.*

(3r – 4t)

*Una cosa us vull dir
dels nens de tercer:
n'hi ha un que és molt pijo
i és un petaner.*

*Els de quart sou molt llestos
i aneu molt embalats
i a l'hora d'estudiar
us fiqueu com uns cagats.*

*Una cosa us vull dir:
els de 6è són el millors,
els de quart són els pitjors
i els de tercer van per millors.*

Fora d'aquestes disputes no va aparèixer gairebé cap altre tema. Tant sols podem mencionar algun intent dels alumnes de 3r per implicar-hi les mestres o algun petit enfrontament més personal entre alumnes de 4t:

Dues nenes de 3r: *La professora de música
sempre canta molt baixet
i sempre, quan la cridem,
no s'entera del que diem.*

Mestra al·ludida: *Una cosa us vull dir:
que un garrotín penseu
els meus alumnes de quart;
a veure si em defenseu!*

Tres nenes de 4t: *No jutjeu a l'Anna
que és una profe genial
que ho canta súper bé
i ho canta súper alt.*

*Una cosa us vull dir
el meu nom és el de Marc
i com que sóc tan guapo
tots em pengen en un marc.*

*Doncs, Marc, tu ets un feote,
no et pengen pas en un marc
i encara que no t'ho sembli
t'ha pessigat un gran cranc.*

*Va, Judit, no xerris tant
que tu semblés un mono
el mateix a la Míriam
que té el cap com un cono.*

*Una cosa et vull dir:
no diguis tonteries.
Això va per la Míriam:
para de dir bogeries!*

Encara lligat als diàlegs i a les *investides* verbals resulta necessari emmarcar-ho en l'**ambient** que es vivia, un ambient condicionat per la forta pugna entre els diversos col·lectius i que aconseguia captar l'atenció dels assistents. De totes maneres, cap a l'última part de la sessió es va reduir notablement l'interès per escoltar el que es deia davant d'un impuls més fort: *i jo què puc dir?* Aquesta situació va desembocar a un

pèrdua de connexió entre les diverses estrofes i a un augment del comentaris i, en definitiva, del soroll ambiental.

Per últim, hem de fer incidència en els recursos i la forma amb què es buscava comunicar. A nivell musical, l'aspecte més destacat va ser la força que donava a la idea final la variació rítmica que hem comentat anteriorment (Figura 19): no es podia evitar accentuar clarament aquesta síl·laba i donar rellevància al darrer vers. Fora d'aquest element no es van constatar altres usos emfàtics o expressius a través de la música.

A nivell corporal el repertori expressiu també va restar força limitat. Únicament podem mencionar la bona expressivitat facial d'algunes nenes de 4t i sobretot del nen, també de 4t, que explicava amb la cara que ell “era tan maco que el penjaven en un marc”. En relació a la gestualitat també s'ha de tenir en compte un altre nen de 4t que va encarar-se cantant a la nena a qui criticava i la va assenyalar de forma teatralment amenaçadora. Relacionat amb la posada en escena, va sorprendre l'aportació interpretativa de les dues nenes de 6è que sortiren a improvisar: van cantar de forma alternada els quatre versos, mentre una feia els senars i l'altra feia els parells.

Per tancar aquest apartat, ens aturarem als recursos discursius i literaris. Si ens referim a la part que no era improvisada –les rondes inicials– descobrirem una diferència substancial: els alumnes de 4t van mostrar una riquesa de possibilitats a l'hora de crear el seu garrotín, mentre que, amb ben poques excepcions, els de 3r van utilitzar un mateix *motlle* per als dos primers versos:

*Hola a tots i molt bon dia,
tots sabeu que em dic...*

De l'anàlisi de les corrandes improvisades se'n desprèn la constatació que existien croses o fórmules memoritzades i establertes, ja que van utilitzar-les de forma reiterada. En aquest apartat fou destacable l'inici a partir de “una cosa us vull dir”, un recurs que van fer servir alumnes de tots dos nivells educatius, a partir del que havien treballat a classe amb la mestra.

A nivell formal, es va constatar una preocupació per la rima. Rarament no apareixia i en alguns casos condicionava excessivament l'elaboració de la quarteta, perdent-se coherència i interès comunicatiu:

*Una cosa us vull dir
que cantarem garrotins,
espero que us agradi
i menjarem llagostins.*

*Hola a tots i molt bon dia,
tots sabeu que em dic Gerard,
i mai perdo l'esperança
perquè sóc un xic covard.*

Encara a nivell d'estructura, la mètrica heptasil·làbica se seguia, però amb abundants excepcions. Resulta complicat trobar corrandes amb els quatre versos perfectes pel que es refereix a nombre de síl·labes, però alhora constatem que la majoria de quartetes contenen almenys dos versos amb aquesta mètrica. Això implica que els nens eren capaços de forçar el ritme de la melodia per tal d'encabir els versos imperfectes o, en d'altres casos, de modificar les síl·labes a través de les diferències entre el llenguatge parlat i escrit (*pe-rò* / *p'rò*, *a-nem* / *'nem*) o a través d'incorreccions lingüístiques (*ge-nial* enlloc de *ge-ni-al*).

A nivell expressiu, alguns alumnes de 4t van demostrar recursos per iniciar envestides dialèctiques mitjançant imatges molt visuals i efectives. D'aquesta forma, un nen, per simbolitzar que les nenes de 4t eren petites, va afirmar que encara jugaven amb els ninots del *Pin i pon*; en la mateixa línia, una nena va respondre a la provocació associant els nens amb el color rosa.

En relació a l'estructuració del discurs, va ser constant l'ús del vocatiu per centrar l'atenció de qui havia de rebre l'escomesa verbal. Més interessant encara resulta descobrir que alguns improvisadors van recórrer a l'efectivitat i força que permet el reservar la frase decisiva o sorprenent pel final:

*Els de 4t som els millors,
tenim ganes de jugar,
nosaltres fem garrotins,
vosaltres podeu marxar!*

*Una cosa us vull dir:
que els alumnes de tercer
que són tan i tan golafres
que es mengen el paper!*

Finalment, i a nivell del llenguatge utilitzat, es va constatar un nivell molt col·loquial que en alguns moments va arribar a registres inusuals a l'escola, com ara a l'ús de vocabulari més vulgar o, simplement, escatològic (*pets, cagar*).

11.2.3. L'experiència a les dues escoles de Terrassa

Hem decidit agrupar en un sol apartat les dues escoles de Terrassa atenent al fet que, malgrat desenvolupar la proposta didàctica per separat, van optar per organitzar la sessió final conjuntament. El fet de compartir la cantada final justifica que presentem el seu projecte de manera simultània i comparada donat que aquesta és la sessió que es va tenir en compte per a la obtenció de la major part de dades per elaborar els resultats

11.2.3.1 Els projectes

Al Col·legi Mare de Déu del Carme la proposta es va aplicar a 4t de primària. Es va treballar en hores de música i de llengua, però també en d'altres moments en què el grup-classe estava amb la tutora. La tutora sistematitzava el treball a llengua i centrava molt el treball en el suport escrit. De forma addicional, aprofitava diversos moments per fer-ne pràctica (en arribar al matí o a la tarda, quan es canviava d'activitat, etc.). A música es focalitzava molt el treball habitual en cantar correctament estrofes creades a les hores de llengua i, de forma més puntual, s'incidia en diversos aspectes en relació a la interpretació musical.

El treball al voltant de la cançó improvisada es concentrà en el període comprès entre octubre i febrer, acabant a la festa de Carnestoltes. Posteriorment, al tercer trimestre, es reprengué el treball realitzat per anar a parar a una sessió extraordinària durant la primera quinzena de juny. Aquesta sessió s'organitzà de forma conjunta entre les dues escoles de Terrassa que formaven part del grup de treball dins d'una jornada de convivència que durà tot el dia. Per aquest dia, es va comptar amb la participació dels mateixos corrandistes professionals que havien estat convidats a les sessions finals realitzades a Artés i a Sant Vicenç de Castellet.

Per la seva banda, el Col·legi Sagrat Cor de Jesús realitzà l'aplicació a 6è de primària. En aquesta escola, el plantejament tenia una triple dimensió: la musical, la lingüística i la cultural. Respectivament, va significar que es compartí el projecte entre música, llengua i una matèria complementària anomenada "Costums i cançons catalanes".

Al setembre començaren per presentar la cançó improvisada dins del seu context sociocultural a "Costums i cançons catalanes", per passar a finals d'octubre al treball més sistemàtic a música i llengua. Després, la pràctica es va anar realitzant en les tres assignatures i va tenir un primera cantada pública –no improvisada– durant la festa de

Carnestoltes. Finalment, i com ja hem explicat, al mes de juny es va compartir una cantada especial amb el Col·legi Mare de Déu del Carme.

11.2.3.2 La sessió final

La sessió extraordinària que tancava el projecte de les dues escoles de Terrassa es va portar a terme el dia 13 de juny de 2008 en el poliesportiu del Col·legi Mare de Déu del Carme.

L'organització de la sessió final conjunta es va plantejar des d'un inici com a complexa deguda a tres circumstàncies: no hi havia cap relació prèvia entre aquestes dues escoles, situades en barris molt distants i amb contextos socioculturals molt diferenciats; calia donar veu a un volum de participants potencials de 100 alumnes; i mentre uns estaven cursant 4t els altres ja finalitzaven la Primària.

Donades les circumstàncies es va plantejar una jornada de coneixement i convivència entre els grups de 4t del Col·legi Mare de Déu del Carme i els grups de 6è del Col·legi Sagrat Cor de Jesús. Dins d'aquest plantejament, l'activitat al voltant de la cançó improvisada amb corrandistes convidats seria el punt més destacat. La cantada representaria l'activitat principal del matí, després es faria un dinar conjunt i un partit de futbol.

Concretament, l'acte basat en les corrandes es va estructurar de forma molt simple: una vegada presentats els corrandistes, que iniciarien la sessió interpretant cançons de pandero, s'obria directament el torn d'improvisacions per part dels alumnes, combinant les dues tonades apreses.

Davant de la gran quantitat de participants, es va optar per utilitzar micròfons i per situar els nens i les nenes en forma de rotllana, però col·locant alguns alumnes en un segon cercle incomplet (de manera que en alguns llocs la rotllana era doble).

Segons van comentar les mestres a les trobades amb l'investigador, a nivell organitzatiu es van sentir sobrepassades en relació a alguns aspectes i, en conseqüència, no es van preveure algunes situacions. Tanmateix, les mestres van considerar positiu algun canvis organitzatius i determinades indicacions que es feren als alumnes durant la sessió. Concretament, van atorgar importància al punt d'inflexió que succeí al cap d'un quart d'hora de començar i que va ser motivat per la modificació de dues situacions:

- Es va canviar la dinàmica d'improvisar tot acostant-se a un micròfon estàtic – que s'estava demostrant que exercia d'element de dispersió– per la dinàmica d'improvisar des del lloc ocupat per cada nen mitjançant un micròfon sense fils i demanant que qui cantés es posés dret.
- Es va restringir la participació únicament a aquells capaços de cantar sols i sense suport escrit. Cal tenir en compte que en un inici es va permetre la participació per parelles i que els alumnes de 4t tenien a l'abast paper i llapis per ajudar-se en la creació de versos.

Pel que van comentar les mestres a la trobada final amb l'investigador, es fa necessari remarcar dues dades que es consideraven significatives de cara a avaluar l'èxit de la sessió. Per una banda, els alumnes de les dues escoles van expressar que l'experiència els havia semblat positiva i específicament van verbalitzar que s'ho havien passat molt bé. Per altra banda, el Col·legi Sagrat Cor de Jesús –per iniciativa dels propis nens– va assistir a l'acte amb un estendard commemoratiu de la cantada i com a comiat de la jornada el van regalar a l'altra escola. Aquest fet, sempre segons els docents, va aconseguir donar importància a l'acte al mateix temps que va permetre constatar que els alumnes del Col·legi Mare de Déu del Carme s'havien emportat un record positiu de l'experiència: els nens i nenes de 4t, en acabar el curs, van sol·licitar que la pancarta també estigués present a les classes que ocuparien l'any següent com a grups de 5è que serien.

A nivell negatiu, les mestres van assegurar que havien comprovat que 100 nens eren massa per un acte d'aquestes característiques, i que l'amplitud i fredor de l'espai tampoc hi va ajudar.

Finalment, hem de mencionar que, malgrat no estar previst, a la tarda els mestres van tornar a dinamitzar una altra cantada amb garrotins, tot i no comptar amb el suport dels corrandistes. Els resultats, segons les mestres, van ser millors (més diversitat temàtica, més ben cantats, millors versos) perquè els alumnes estaven més relaxats i s'havien conegut una mica més¹¹⁵.

¹¹⁵ D'aquesta sessió de tarda, al no estar previst inicialment, no hi ha altres dades que les valoracions aportades pels mestres i alguns pocs fragments enregistrats.

11.2.3.3 Anàlisi de la sessió final

La participació

En primer lloc, les mestres implicades van coincidir a qualificar la **participació solista** dels seus alumnes com a alta, especialment en el cas dels de 4t. Aquesta valoració concorda amb les dades extretes de l'anàlisi del vídeo de la sessió: gairebé van arribar a intervenir el 50% del centenar d'alumnes presents –d'una forma bastant equilibrada per part dels dos centres– i sempre hi havia diversos nens i nenes demanant de participar. Malgrat tot, cal recordar que durant el primer quart d'hora les intervencions van produir-se gairebé totes amb suport escrit i sovint preparades abans de la sessió.

Si comparem la **participació dels alumnes segons l'escola** a la que pertanyien, sorgeixen algunes diferències que cal posar de relleu.

En primer lloc, contrastant amb el que s'esperava, els de 4t van ser qui trencaren el gel i portaren la iniciativa durant la primera estona: només una de les primeres dotze intervencions va anar a càrrec d'un alumne de 6è. El major atreviment dels nens i nenes de 4t es va confirmar quan prengueren la iniciativa d'atacar sense complexos els alumnes de l'altra escola fins a aconseguir una reacció en forma de garrotins amenaçadors que començaven dient "Atenció carmelitans" o "Escolteu carmelitans":

Tots aquests del Sagrat Cor

*són uns nens poc eixerits
i quan canten garrotins
canten com els nens petits.*

Els nens del Sagrat Cor

*diuen molts garrotins
p'ró no saben anar,
no saben anar amb patins.*

A l'escola Sagrat Cor

*són una mica babaus
no sé pas com s'ho fan
p'ró sempre perden les claus.*

Atenció carmelitans

*nosaltres serem presumits,
p'ró no parlem de vosaltres
que encara us xupeu els dits!*

Escolteu carmelitans

*una cosa us volem dir:
sí sabem anar amb patins
i cantar molts garrotins*

Escolteu carmelitans,

*una cosa us volem dir:
no sabeu arrels quadrades
ni tampoc de dividir.*

Els de 6è, segons constataren les seves mestres, es van mostrar més cohibits del que era habitual i del que es preveia. Durant tota la sessió d'improvisació es dedicaren a defensar-se davant dels atacs dels de 4t i formularen diferents contraatacs. En cap moment els de 6è van ser capaços d'establir diàlegs entre ells, mentre que sí que explotaren aquesta possibilitat els de 4t. La sensació compartida per les mestres és que els del Col·legi Sagrat Cor de Jesús van quedar sorpresos de l'actitud desafiant mostrada per uns alumnes més petits i del fet que, malgrat ser de menys edat, dominaven la creació de garrotins. La seva reacció, tal i com va expressar molt bé una mestra, va ser “fer pinya, unir-se tots en contra d'un enemic comú” que, a més a més, “jugava a camp propi” (CS, trobada final, 02-07-08). Unes actituds que tenien la corresponent representació visual i corporal: els nens de 6è eren els qui estaven disposats en dues línies i per tant molt més agrupats que els de 4t, i la posició per cantar en la majoria de casos no buscava intimidar sinó més aviat no ser el centre de les mirades durant gaire estona.

Els de 4t, per la seva banda, van combinar els atacs als de 6è amb referències a companys de l'escola. Aquesta variabilitat es va produir en part de forma espontània i en part per la influència d'una preocupada tutora del MDC que temia que la disputa verbal acabés malament. Aquesta mestra no va dubtar a intervenir, cantant:

*Tot això que us han dit
penseu, penseu que és broma
perquè en realitat
sou més guapos que una poma!*

A nivell de **gènere** també se n'extreuen dades d'interès. En el cas de l'alumnat de 6è, van participar-hi més nois que noies (13 i 10, respectivament). Però si analitzem què passa quan prescindim del quart d'hora inicial –en què, de forma estricta, podem afirmar que no s'improvisava– emergeix una dada sorprenent: intervenen fins a 12 nois de 6è i, en canvi, només 1 noia.

En canvi, amb els de 4t les dades no són tan concloents. A nivell global hi van participar més les nenes mentre que si descomptem el primer quart d'hora hi ha un lleuger predomini dels nens. De totes maneres, la major participació dels nens en el cas del MDC resulta més rellevant quan contrastem aquesta dada amb les afirmacions de les seves mestres que, en més d'una ocasió, havien destacat que eren les nenes –més que no pas els nens– les qui portaven la iniciativa en les improvisacions a classe (apartat 11.1.3).

Si analitzem no només el nombre d'alumnes diferents que fan de solista sinó quins són capaços d'intervenir en diverses ocasions, les dades tornen a mostrar situacions divergents entre les dues escoles. Mentre que els més participatius al SCJ són nois, els dos més participatius al MDC són un nen i una nena.

La participació tan contrastada entre els nois i les noies del SCJ s'ha d'atribuir, segons les mestres, al major sentiment de vergonya de les nenes i a la focalització en una temàtica fonamentada en la rivalitat i la defensa del grup. Aquest segon aspecte sembla que també podria haver condicionat la major participació d'alguns nens en el cas del MDC.

Uns darrers aspectes a ressaltar pel que fa a la participació solista és que es van trencar les **previsions respecte a alguns nens** i que va sorprendre la **participació dels mestres**.

En relació al primer punt, posarem de relleu que, a semblança del que ja havia ocorregut en les experiències anteriors, alumnes amb dificultats o poc destacats acadèmicament també hi van participar, tant en els grups de 6è com en els de 4t. Alhora, alguns dels que més participaven en sessions dins del propi centre van passar desapercibuts a la sessió extraordinària mentre que d'altres van sorprendre positivament amb intervencions gens previsible per part dels seus mestres.

Alguns casos particulars a ressaltar van ser:

- UR i MM: dues nenes de 6è amb bones capacitats, i de qui s'esperaven actuacions interessants, no van participar-hi com a solistes, segons les mestres per "perfeccionistes i perquè tenen un estatus" (trobada amb l'investigador, 2-07-08).
- CO: un nen de 6è que obtenia bons resultats acadèmics en la majoria d'assignatures, però que acostumava a passar molt desapercibut i que era difícil que participés a la classe, va sorprendre improvisant a la sessió final.
- LP: un nen de 4t amb moltes problemàtiques actitudinals (dispersió, hiperactivitat, agressivitat) i diverses dificultats en els aprenentatges va voler improvisar dues corrandes. En el seu cas, la seva participació no es va valorar de forma gaire positiva perquè la qualitat del que cantà era realment baixa a nivell musical, escènic i d'estructura literària, i perquè "només li interessava cridar l'atenció" (LK, trobada amb l'investigador, 25-06-08). Amb tot, aquest cas

exemplifica el grau d'importància i de rellevància social que tenia en aquell moment fer de solista.

- LO: un nen de 4t considerat tímid per part de les mestres va gosar participar al cap de poc d'iniciar-se les improvisacions amb una corranda atacant els de 6è:

*Una cosa us vull dir
i és que tots som molt amics,
i els del Sagrat Cor
els veiem com a enemics.*

- RR: un nen de 4t que havia arribat d'Amèrica del Sud l'any anterior va sorprendre fent dues intervencions en català, però com si es tractés d'un *rap*. En lloc d'utilitzar les tonades proposades va decidir improvisar tot seguint un estil que aporta semblants possibilitats i que li resultava més proper.
- AL i LL: dues nenes de 4t amb resultats acadèmics poc brillants van cantar diverses vegades cada una i amb resultats que les mestres van valorar com a força interessants.

En relació als mestres, sorprèn una altra dada: les mestres que hi van participar de forma més destacada van ser les dues docents implicades que no eren especialistes de música: LK i CS. Un exemple ben il·lustratiu és CS, que va reaccionar ràpid i amb gràcia per respondre a l'escomesa que la corrandista havia realitzat a un mestre no implicat en el projecte:

Corrandista: *I al mestre del polo
una cosa et vull cantar:
canta algun garrotín
i deixa ja de gravar.*

CS: *Ai, Mireia no el provoquis
que com canti el David
caurà una tempesta
que avui no sortim d'aquí!*

Aquesta realitat que es va viure explica la implicació en el projecte i la capacitat d'aquests mestres per ser competents cantant garrotins. De fet, les dues mestres

improvisadores van mostrar, més enllà d'un domini dels recursos textuais, una bona qualitat musical i de posada en escena, com comentarem més endavant.

Tancarem l'anàlisi de la participació fixant-nos en l'**actitud del públic durant la tornada**. Per part dels adults presents a la sessió, la quantitat d'alumnes que van cantar i/o acompanyar amb les mans la tornada de forma regular i continuada es va valorar com a poca, tot i augmentar una mica en iniciar-se els garrotins. Alguns nens i nenes van restar passius tot i algunes corrandes per part dels adults esperonant-los a fer-se sentir de forma col·lectiva. En lloc d'aquesta participació col·lectiva, existia un murmurí constant provocat pels comentaris en veu baixa sobre el que s'acabava de dir o sobre el que es pretenia exposar. Aquest ambient el comentarem més àmpliament quan parlem dels aspectes comunicatius.

La interpretació vocal

Les especialistes de música de les dues escoles van coincidir a afirmar que les **habilitats musicals** que havien demostrat els alumnes durant la sessió final estava molt per sota del que realment coneixien a través del dia a dia a l'escola. En concret es van mostrar preocupades per les dificultats d'entonació i d'afinació que s'havien posat de manifest per part de molts nens i nenes, especialment durant la sessió matinal amb els corrandistes.

Com desenvoluparem a l'apartat següent (sobre els aspectes comunicatius), el nivell literari i estructural també va resultar inferior al que les mestres coneixien.

L'anàlisi videogràfica ens aporta algunes dades complementàries en relació a la competència musical demostrada per part dels alumnes de les dues escoles de Terrassa. En primer lloc, a nivell melòdic, es constata que la major part de les interpretacions ni van realitzar-se en el to de l'acompanyament instrumental ni es van afinar correctament. Això és especialment sorprenent en el cas de les nyacres inicials que no eren improvisades. Es fa necessari matisar que la manca de suficient amplificació de l'acordió i de suficient silenci del públic no van permetre que els solistes se sentissin gaire recolzats durant la cantada de nyacres. Aquesta realitat va provocar que l'última part d'improvisacions, abans de passar als garrotins, els músics decidissin acompanyar només rítmicament mitjançant un pandero quadrat i una pandereta.

Si ens cenyim a l'opinió de les mestres, a aquesta situació hi confluïren altres factors que cal tenir en compte: els nervis i les novetats de la posada en escena (l'acústica de l'espai, el cantar amb micròfon, el timbre de l'acordió). La millora experimentada per alguns cantadors cap al final de la sessió del matí i durant la sessió de la tarda reforçaria la influència d'aquests dos factors. D'igual forma, l'actitud cohibida per part de diversos nens de 6è que ja hem comentat també consolidaria l'efecte produït pels nervis i la pressió.

Pel que fa a la interpretació dels garrotins, l'**estil** que va predominar s'apropava al recitat, més que en les altres escoles analitzades. Però fins i tot en aquells que gairebé podríem afirmar que era un recitat (o un *rapejat*), mantenien clarament la referència del ritme que proposa cada frase del garrotín.

Un cas a part el constitueix l'alumne de 4t provinent d'un país sud-americà a qui ja hem citat anteriorment. Aquest nen va intervenir dues vegades al llarg de la sessió: la primera durant les improvisacions amb nyacres i la segona mentre s'interpretaven garrotins. A la primera improvisació va optar per participar dins d'un estil molt proper al del rap i, en conseqüència, sense tenir de referent les nyacres més enllà d'estructurar el discurs en quatre versos. A la segona intervenció també ho va fer amb l'estil recitat i no va ni cenyir-se a l'estructura del garrotín.

Encara a nivell d'estil, es van sentir poques intervencions deixant caure l'afinació en els finals de frase del garrotín. La causa es troba en l'estil més recitat, sense una afinació concreta, que no provocava l'expressió de deixar caure la nota final de forma evident.

En relació a les **variacions melòdiques**, en cantar nyacres s'escoltaven, de forma majoritària, petits canvis a les dues primeres frases, fins i tot en el cas de solistes amb un grau correcte d'afinació. La versió resultant era la mateixa que s'havia escoltat a la sessió final a Sant Vicenç i a la qual ja hem fet referència (vegeu 11.2.2.3). Tot i faltarnos elements que permetin assegurar-ho categòricament, el model dels corrandistes va ajudar-hi, malgrat que les mestres confirmen que ja es produïa prèviament a la classe. Precisament les mestres ho explicaven com una versió que es feia de manera no volguda i a causa d'un error que fàcilment podia succeir (i que emfatitzava la pulsació de cada temps en lloc de la de compàs). Al final, i sempre segons les mestres, aquesta variació s'havia generalitzat davant de l'absència de cap sanció per part de la docent.

Per altra banda, en el cas dels garrotins aviat es van poder escoltar variacions melòdiques: la tercera corrandia la va improvisar la corrandista sobre una variació

melòdica de la tonada. En aquest cas es tractava d'una versió volguda i amb la finalitat d'enriquir l'expressivitat d'aquell garrotín.

L'altra variació va anar a càrrec d'una de les mestres, LK, i es va limitar a una petita ornamentació al final de l'estrofa: concretament va complementar l'última nota amb una *apoggiatura* superior.

La comunicació

En primer lloc, i com en d'altres sessions finals, cal matisar que la sessió es desenvolupà amb l'ajut de micròfons, un aspecte que anul·lava problemes en relació a la **intensitat** amb què s'emetia el so.

En referència a la **vocalització** s'ha de concloure que, amb l'excepció de quatre corrandes, totes les intervencions van ser correctes, es podia entendre cada paraula cantada. Tenint en compte l'ambient de rivalitat existent, van ser nombroses les reaccions després de cada corrande i sovint es produïren respostes a desafiaments previs. Aquests elements confirmen que el missatge es rebia sense dificultat.

Confirmada l'adequada emissió de les paraules, és necessari valorar els **recursos expressius** utilitzats. Com en els casos precedents, apareix una focalització en els recursos literaris mentre que els musicals, així com els corporals, tenien molta menys rellevància. Aquesta realitat la relacionem amb la dependència del paper que van mostrar al principi els nens i nens de 4t i amb el poc atreviment que hem conclòs que demostraven els de 6è.

L'excepció més clara en relació amb l'absència d'expressivitat d'origen musical o corporal va ser un nen que, sense adonar-se'n, va cantar nyacres quan ja feia una estona que s'estaven interpretant garrotins. La seva corrande té picardia pel que fa al text, però ressalta que en la seva interpretació és capaç de sortir del previst: a l'última frase, fa una pausa abans de dir –recitant expressivament– “alça, alça”:

*A la senyora d'Agnelli
sempre se li veu la calça
i sempre que li diem,
sempre diu: “alça, alça!”*

En canvi, almenys un dels seus models docents, LK, sí que va revelar-se com a improvisadora competent en aquest sentit.

A nivell literari, els alumnes del SCJ van posar en pràctica més recursos expressius. Destaca la reiteració dels inicis vocatius que ja hem mencionat anteriorment: “Escolteu carmelitans” o “Atenció, carmelitans”. Començar la corrandà d’aquesta forma resultava efectiu de cara a cridar l’atenció i a amenaçar una mica amb el que podria venir a continuació. Per altra banda, els alumnes de 6è també van ser més hàbils a l’hora d’aprofitar el recurs primordial de la retòrica: situar la idea principal i sorprendent al final del discurs. Un parell d’exemples són:

*Tots us hi esteu fixant molt,
no sabeu que som més grans?
Tot i així canteu molt bé,
però amb el paper a les mans!*

*Escolteu carmelitans:
vosaltres sou molt petits
i sabeu cantar tan bé
perquè els profès us ho han dit.*

En canvi, els alumnes del MDC no es basaven en aquests recursos, malgrat que alguns creaven garrotins amb idees enginyoses o amb voluntat de ser punyents. Aquesta situació s’esdevenia sobretot quan s’ajudaven del paper i el llapis. Un exemple en aquest sentit és el de dos nens de la classe de La Muntanya que van cantar:

*Els nens de La Muntanya
no són gens aturats,
i els nens de sisè
s’han quedat bocabadats.*

Amb tot, aquesta dependència del paper en els alumnes de 4t es va revelar innecessària: quan es va limitar la participació als qui no utilitzessin suport escrit van seguir participant sense sentir-se perduts. Un exemple significatiu va ser el que van protagonitzar un nen i una nena:

Provocació: *A la Laura d’Agnelli
li agrada un noiè,
però es veu que no triomfa
amb el senyoret Benet.*

Resposta ràpida, improvisada, de l'al·ludida davant dels ànims del públic per tal que respongués:

*El senyor Ambite
sempre està amb la Marta
i es vol declarar
i al final li va fer una carta.*

Aquest és un cas en què es respectava la rima, però no va ser la tònica dominant en diversos moments de la sessió i es produí de forma més acusada en les intervencions dels alumnes del SCJ. Sovint l'ànima de respondre o de comunicar alguna cosa afectava negativament la forma literària que contenia la idea, a més a més de la qualitat musical. En aquest sentit ni les set síl·labes per vers ni la rima eren una prioritat, mentre que dir una idea amb intenció, sí.

El fet que els solistes de 4t respectessin més la rima s'explica perquè molt sovint partien no tant d'una idea com d'una parella de paraules. En aquests casos els resultats eren com el que ara exposem:

*El Sergi Mateu
és un nen de La Muntanya
i sempre que ve a casa
em trenca una canya.*

Encara a nivell de llengua, cal ressaltar que els alumnes de 6è utilitzaven un registre més col·loquial que els nens de 4t i sovint amb castellanismes o expressions traduïdes del castellà que, en definitiva, és la llengua més usual en el context familiar i social en què es mouen.

Pel que fa als **temes** tractats, i com ja hem avançat, la gran majoria de corrandes es van centrar en les comparacions o en la rivalitat entre els alumnes d'una escola respecte els de l'altra. Corrandistes i mestres intentaren introduir nous temes amb les seves intervencions, però aquest recurs va tenir poc èxit i va aconseguir provocar únicament alguna resposta aïllada per part dels nens:

<i>La Conxita és una mestra que fa de molt bon tractar i pregunto als seus alumnes si ens la podem quedar.</i>	→	<i>La Conxita no ens la traureu perquè ella és la millor i no ens la traureu perquè ella és molt forta.</i>
--	---	---

*Per començar jo diria
hola a tothom i a ell,
i sobretot benvinguts
a tothom de Sabadell.*



*Una cosa et vull dir:
Guillem tu tens molta guassa
nosaltres som d'aquí,
nosaltres som de Terrassa.*

Interpretem que la manca de coneixença i, en definitiva, de temes en comú va ser el que provocà la focalització en la rivalitat inter-escolar. De fet, a la tarda van diversificar-se els temes, i van acabar tirant-se elogis tot alegrant-se d'haver compartit aquell dia:

*Atenció carmelitans:
ens ho hem passat molt bé!
Gràcies per a convidar-nos,
un petó i fins l'any que ve.*

*És l'hora de despedir-nos
amb els nens del Sagrat Cor,
però no us preocupeu
perquè som més que un tresor.*

En aquest punt, cal valorar que, malgrat que en alguns moments la confrontació verbal entre escoles va pujar de to i podia semblar que apareixien tensions reals, una vegada acabada la cantada no es va produir cap retret ni cap mala cara entre uns i altres. És més: les mestres també van fer notar que mai no es va caure en la utilització d'insults o de paraules de menyspreu realment ofensives malgrat ser un alumnat propens a fer servir aquest tipus de vocabulari en el tracte quotidià. En definitiva, es prou clar que es va viure com un joc, com un pols verbal per veure qui sortia vencedor de l'enfrontament dialèctic.

Aquesta activitat al voltant de la improvisació i el cant va produir-se en un **context** particular. A diferència de les altres experiències escolars analitzades –i contrastant amb la voluntat d'agermanament que l'havia impulsat– l'acte va transformar-se en una competició amb tot l'ambient que aquest terme acostuma a portar associat: rivalitat, emoció, exclamacions d'ànim i de suport, aplaudiments quan s'aconsegueix un bon resultat, etc. No es va arribar a l'exageració o al menyspreu de l'altre, però investigador i mestres van coincidir en què resultava desconcertant viure aquell ambient quan els referents de cantades escolars eren tan diferents.

En aquest context, és interessant posar de relleu que es feia atenció i silenci per part del públic quan un solista iniciava la corrandà, per trencar aquest ambient en forma de comentaris en veu baixa o aplaudiments quan havia finalitzat. En resum, es va crear un format comunicatiu i un context diferent on el cantar era central.

11.3. Síntesi del capítol i conclusions de la fase extensiva

En aquest punt repassarem de forma breu els diversos aspectes analitzats a la fase extensiva, a partir dels tres blocs utilitzats als capítols 10 i 11: la participació, la interpretació vocal i el factor comunicatiu. Aquesta síntesi permetrà comprendre les conclusions d'aquesta etapa que exposarem tenint com a guia les hipòtesis d'investigació III, IV i V.

11.3.1. La participació

La **participació dels alumnes com a solistes** va ser alta durant el treball d'aula realitzat al llarg del curs, però de forma especial a les tres sessions finals. Hi ha coincidència en dos resultats que exemplifiquen la motivació de l'alumnat durant els actes finals: per una banda, la participació adulta va convertir-se sempre en anecdòtica i, per altra banda, l'activitat s'acabava perquè els docents responsables ho indicaven, però en cap cas perquè els nens i nenes haguessin esgotat el seu interès en cantar corrandes. Per escoles, l'escola d'Artés fou la que assolí els resultats més elevats amb registres molt alts en tots els aspectes i en unes actuacions plenament dedicades a improvisar. A Sant Vicenç de Castellet i a Terrassa els registres no són tan destacats, malgrat que es mouen al voltant del 50% i el 60%. En ambdues situacions es va recórrer a recursos que donessin seguretat, de forma especial al cantar en parella i, només en el cas dels nens de 4t de Terrassa, a una primera estona de suport escrit.

Superant la visió més global, les experiències analitzades van aportar importants resultats pel que es refereix a la **participació i integració d'alumnes amb dificultats diverses** (per cultura d'origen, per nivell d'aprenentatge o per actitud reservada) i a la superació personal en alumnat amb resultats acadèmics no gaire bons. En aquest sentit, el caràcter lúdic intrínsec en la pròpia activitat va ser valorar pels mestres com un punt important a l'hora d'argumentar el perquè d'aquesta circumstància. De forma inversa, nens i sobretot nenes acadèmicament brillants es van inhibir de forma inesperada davant del repte que se'ls proposava: improvisar en públic. L'absència del suport escrit i la por a no obtenir l'èxit serien algunes de les hipòtesis que podrien explicar aquesta realitat.

L'observació dels resultats de **participació solista segons el gènere** fa emergir una diversitat de situacions, però es dibuixen dues tendències:

- Un augment de la participació i del protagonisme dels nens a les sessions finals en contrast amb les activitats improvisadores realitzades a les aules ordinàries. Aquest aspecte es relaciona amb la competitivitat o rivalitat que va sorgir en les cantades analitzades. Per tant, la competitivitat formaria part de la *correcta* imatge masculina pel que fa a valors i rols de gènere.
- Una preponderància de les nenes o una presència igual dels dos sexes en les improvisacions dels cursos més baixos, mentre que al final de la primària apareix un predomini destacat dels nens (Taula 23). La poca participació solista en el cas de les nenes es connectava amb l'aparició d'un sentiment de vergonya *propi de l'edat*. O sigui que en la imatge de gènere de les nenes preadolescents no hi correspon tant l'actitud de mostrar-se que requereix la improvisació, mentre que en el cas de la imatge de gènere dels nois seria exactament al contrari.

Taula 23: Predomini (+) de la participació per gèneres, segons escoles i nivells.

ESCOLA	NIVELL	NENES	NENS
MDR	3r	+	+
	4t	+	
MDC	4t	+	+
CDF	5è	+	+
SCJ	6è		+

En l'aspecte gènere també destaca el cas particular del CDF en què els nens se situen als extrems en relació amb la participació, mentre que les nenes ocupen el nivell de participació intermedi.

La **participació col·lectiva** (tornada, repeticions, acompanyaments) varia considerablement en cada sessió final analitzada, basculant des de la molt alta al CDF fins a la baixa a l'acte celebrat a Terrassa. La diversitat de context i d'alumnat, el treball previ i la pròpia organització de l'acte confluïren per crear un ambient determinat en cada ocasió i, en definitiva, propiciaren unes actituds en concordança amb l'entorn social que s'estava vivint.

Per últim, els projectes que s'han plasmat en aquest capítol reflecteixen la capacitat de les cançons improvisades per implicar i fer cantar als mestres, en la pròpia sessió final o en altres moments on resultava adequat.

11.3.2. La interpretació vocal

La disminució de la **precisió melòdica** (entonació i afinació) de moltes de les improvisacions va ser un dels aspectes coincidents en la valoració i anàlisi de les sessions finals, encara que amb característiques i graus diferents. Sense poder aclarir quin va ser l'ordre d'importància, sí que es mencionaren les següents causes com a desencadenants d'aquest fenomen:

- Anímiques: dels nervis a l'eufòria passant per la pressió, l'alteració emocional davant del moment extraordinari condicionà la interpretació melòdica dels improvisadors.
- Contextuals: la novetat i les característiques de l'espai juntament amb el fet de cantar amb micròfon modificaren alguns paràmetres habituals davant dels quals calia adaptar-se.
- Musicals: els canvis en l'acompanyament (timbre instrumental, to, estil) van transformar el suport sonor habitual i provocaren en un bon nombre d'alumnes la necessitat d'un temps per tal d'acomodar-se al nou context musical.

A **nivell rítmic**, l'alumnat en general va demostrar gran capacitat per adequar la frase musical a les imperfeccions –respecte la mètrica heptasil·làbica– dels versos proposats. Fins i tot, en alguns casos es millorava l'adaptació en el moment de cantar col·lectivament la repetició del tercer vers de les nyacres.

Sobrepasant l'estricta precisió de les interpretacions improvisades, les experiències a Sant Vicenç i a Terrassa van posar de manifest la presència de **variants melòdiques i rítmiques** en relació amb el perfil melòdicorítmic inicialment proposat des del grup de treball. Aquest fenomen és complex, però estaria relacionat amb la gran flexibilitat i llibertat d'aquest repertori, amb els models legitimadors (corrandistes de referència) i amb les actituds dels mestres en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

De caire ben distint serien les interpretacions d'estils o propostes melòdiques pròpies d'altres cultures dins d'una cantada de nyacres i garrotins. Els casos detectats al CDF i

al MDC exemplifiquen aquesta realitat que va posar de manifest la fàcil integració de repertoris amb una funcionalitat similar.

Pel que concerneix a **aspectes estilístics**, el garrotín concentrà els pocs aspectes musicals que fan sortir la interpretació vocal dels cànons vocals cultes: la caiguda de l'afinació en els finals a Artés, algun petit *glissando* a Sant Vicenç de Castellet, i l'ús d'un cantar molt proper al recitat a Terrassa, però també en part a Sant Vicenç. Aquests elements posarien de relleu la utilització de registres vocals més propers a l'expressió parlada que no a l'impostació vocal acadèmica.

De forma complementària, al CDF apareixen actituds corporals de gran expressivitat i pròpies del diàleg i la conversa, però gens habituals en contextos de cant escolar.

11.3.3. La comunicació

La comunicació fonamentada en la paraula necessita que la **recepció del missatge** arribi correctament a qui escolta. En aquest sentit, els resultats van ser molt positius a totes les escoles on s'ha treballat.

Concretament, a les sessions finals es va mostrar una dicció molt correcta que permetia dialogar, conversar, interaccionar. Sense poder analitzar-se l'aspecte de la intensitat per l'amplificació amb micròfons, les valoracions de les mestres apuntaven a que era un paràmetre igualment assolit. També s'obtingueren resultats positius si ens fixàvem en la fluïdesa o regularitat en l'encadenament de les paraules. L'única excepció a aquest diagnòstic es va detectar en el cas dels alumnes de 3r del MDR i va justificar-se per l'alt grau de vergonya i de pressió que l'acte els va provocar.

Les quatre experiències pilotades a través del grup de treball van coincidir a aportar-nos dades que mostren la **primacia del voler comunicar** per sobre d'altres elements que esdevenen secundaris: la música, la postura, els aspectes literaris formals i l'ús de vocabulari escolar adequat. Amb intensitat i característiques diferents, l'anàlisi de les tres sessions finals permet detectar que en força improvisacions:

- La precisió melòdica disminuïa i la postura corporal no es cenyia al cànon establert, tal i com ja esmentàvem en parlar de la interpretació vocal.
- La rima, però per sobre de tot la mètrica heptasil·làbica deixaven de ser imprescindibles.

- El vocabulari utilitzat podia arribar a incorporar registres no formals i, en alguns moments, fins i tot introduir paraules de temàtiques no habituals en la conversa a l'aula (seria el cas del llenguatge escatològic al MDR).

Un pas més enllà de la voluntat i les capacitats tècniques per comunicar trobem el què es volia transmetre. En els tres actes finals van aparèixer amb força **les temàtiques** que, de forma lúdica, incidien en grans rivalitats: entre nens i nenes (MDR), entre escoles (SCJ i MDC), entre classes paral·leles o cursos consecutius (CDF, MDR). Aquesta tipologia d'arguments implicava viure la cantada com una dialèctica a través del cant i aquesta realitat conduí algunes sessions, especialment la de Terrassa, a ambients amb característiques pròpies de la competició esportiva. Dins d'aquest context, va produir-se una bona atenció i respecte envers qui cantava, i, un cop finalitzada l'activitat, s'oblidaren dels atacs soferts, del tot conscients que no era més que un joc verbal.

Al costat de l'oposició entre col·lectivitats van existir altres temes, però, amb l'excepció de la sessió d'Artés, la seva presència va ser molt menor: la relació entre mestres i alumnes (CDF i MDR), les referències al públic o les disputes entre dos companys (CDF, MDC), l'agraïment (CDF, SCJ i MDC), la presentació d'un mateix o de l'acte (CDF, MDR), la crítica social (CDF), els ànims a la participació (CDF).

L'anàlisi dels **recursos expressius** que es van utilitzar aporta alguns resultats destacats. En primer lloc, la pràctica absència dels elements expressius propis del llenguatge musical –com podria ser modificar el *tempo*, les dinàmiques, el timbre– va ser una constant en les diverses sessions finals. Per contra, alguns cantadors van fer patent un domini interessant de recursos textuais i, en alguns casos, dels corporals. En aquesta línia, sobresurten de forma clara els improvisadors del CDF d'Artés.

Un dels punts forts que podem assenyalar en la retòrica expressiva és el retard fins al darrer vers de la idea amb més força o més sorprenent, una possibilitat que va aconseguir incorporar-se en l'estratègia discursiva d'un nombre elevat de cantadors, en especial dels de cicle superior (CDF i SCJ). En un altre sentit, la força d'iniciar una corrandà a través d'una expressió vocativa estava plenament assimilada en diversos grups d'alumnes, però de forma molt concreta en el cas dels del SCJ.

Finalment, no es poden menystenir els ajuts que tenien guardats a la memòria alguns dels alumnes que van ser capaços d'improvisar. Ens referim a fórmules o motlles, crosses o fins i tot corrandes senceres que van possibilitar un major èxit en la

participació. Aquest fet, producte d'una pràctica i d'un treball continuat, es va comprovar que era present en totes les sessions finals.

11.3.4. Conclusions de la fase extensiva

En aquest apartat apuntarem les principals conclusions que ens ha aportat la fase extensiva i contrastarem els resultats obtinguts amb les hipòtesis plantejades en un inici. No entrarem encara a contrastar els resultats d'aquesta etapa amb els obtinguts a la prova pilot al CEIP Serralavella.

La fase extensiva es va dissenyar amb l'objectiu d'experimentar el projecte didàctic en quatre centres de Primària amb diverses realitats socioculturals i escolars, i deixant la part docent als mestres de cada escola. Concretament ens vam centrar en les variables *nivell educatiu, llengua materna i característiques del context on està ubicat l'escola*. Observant els resultats extrets, podem afirmar que al CEIP Dr. Ferrer d'Artés és on es va arribar a cotes qualitativament més altes en gairebé tots els aspectes analitzats, mentre que entre les altres escoles no hi ha un ordre d'èxit ja que depèn dels elements amb què ens fixem. En conseqüència –i tot i no comptar amb una mostra representativa a nivell de tot el territori català– podem concloure el següent en relació amb les variables citades:

- **Nivell educatiu: a 5è de Primària és on s'obtenen millor resultats.** El sentit comú ens podria fer deduir a partir d'aquesta afirmació que també pot donar grans resultats a 6è, però la realitat és que no és possible aconseguir un nivell tan elevat a causa d'un important factor que apareix amb força: la vergonya creixent, molt concretament, en el cas de les noies. Pel que fa a Cicle Mitjà, fins a la meitat de 4t no hi ha un sector significatiu del grup amb suficient maduresa com per anar més enllà del simple mecanisme i de la successió de monòlegs cantats. El joc de la interacció social que la cançó improvisada proposa requereix un desenvolupament personal que a 3r tenen molts pocs nens.
- **Llengua materna de l'alumnat:** tot i confirmar-se que –donant la raó a la lògica– sempre és més fàcil improvisar corrandes per aquell a qui el català és la seva llengua materna, la cançó improvisada és un **recurs efectiu també per a l'alumnat castellanoparlant**. De manera lúdica i creant interessants complicitats en el joc social contribueix a la millora de la capacitat lingüística i de l'expressió oral.

- El context demogràfic: mentre realitzàvem l'anàlisi –i també en alguns debats en el si del grup de treball– vam concloure que aquesta variable no resultava significativa i que en realitat n'emascarava una altra de més decisiva. Ens estem referint a la ràtio, al nombre d'alumnes per classe. El CEIP Dr. Ferrer d'Artés –el nucli de població més petit dels implicats– va aplicar el projecte a dues classes de 5è de menys de 20 alumnes cadascuna. En canvi, la resta d'escoles van treballar amb ràtios d'entre 24 i 27 alumnes. En conseqüència, creiem que els millors resultats tenen més a veure amb el poder realitzar-ho en grups reduïts que no pas amb la grandària o les característiques demogràfiques de la població on està ubicat el centre.

A continuació exposarem breument fins a quin punt la investigació condensada en aquest capítol pot validar les afirmacions expressades en les hipòtesis inicials de la recerca.

HIPÒTESI III

La cançó tradicional improvisada és un gènere que per les seves característiques obliga a treballar aspectes bàsics de la interpretació vocal més enllà de la precisió melòdico-rítmica

Treballar la cançó improvisada implica incidir en elements de la interpretació vocal que traspassen les fronteres de la precisió melòdico-rítmica. De forma concreta, la vocalització, la intensitat i la posada en escena són els tres elements més destacats. Amb tot, sorprèn no trobar-hi també un treball específic en relació als recursos expressius que habitualment es plantegen treballar dins de l'educació musical de les escoles catalanes.

Aquest desplaçament del punt de mira, que prové de la preeminència del factor comunicatiu, suposa modificar els paràmetres utilitzats en l'avaluació de la cançó, de forma especial en relació amb allò que és correcte o incorrecte en les interpretacions vocals. Tanmateix, no està gens clar quin és el cànnon a seguir.

En referència a la projecció de la veu i, en general, a l'estil amb què es canta, destaquem l'obertura que aporta a l'escola en relació amb el que s'entén per expressió cantada i que inclou el recitat o la gestualitat com a parts del mateix fenomen. Per altra banda, el treball vocal basat en la impostació de la veu acadèmica no té sentit en el treball al voltant de la cançó improvisada. Aquesta tècnica vocal tan preuada i necessària en

altres moments de l'educació i la interpretació vocal no permet el tipus d'expressió que demanen les cantades de corrandes.

En definitiva, la hipòtesi inicial es manté vàlida si tenim en compte les experiències de la segona fase, però planteja algunes qüestions:

- Es pot evitar que la importància que s'adjudica a certs aspectes expressius (com la flexibilitat melòdica, la gestualitat o al preeminència del missatge verbal) no suposi oblidar aquells aspectes que habitualment són centrals en l'educació del cant a l'escola (precisió melòdico-rítmica)?
- Quins són exactament els marges fora dels quals podríem parlar escolarmet d'incorrecció en la interpretació de corrandes?
- Com es pot avançar en l'expressió cantada a través dels paràmetres musicals en contextos d'improvisació? Seria possible i desitjable sistematitzar els recursos que es tenen a l'abast?

HIPÒTESI IV

Treballar la cançó tradicional improvisada a l'escola requereix un plantejament integrat de música, llengua i relacions socials

Un projecte al voltant de la cançó improvisada a Primària sovint suposa un problema de capacitació musical per part del tutor i un problema de didàctica de la llengua per part de l'especialista de música. Això implica que la interrelació entre la música i la llengua es fa necessària, imprescindible, davant d'aquest repertori.

En aquest punt, la solució no passa únicament per trobar tutors que dominin el cant o especialistes de música amb prou recursos per treballar la poesia i el discurs. Com ha quedat plasmat, un treball interdisciplinari entre qui fa la música i qui fa llengua és una via amb grans possibilitats d'èxit. Un camí que també permet donar molt més sentit a l'educació que es transmet a l'escola i que, si s'enllaça amb les vivències grupals, aconsegueix esdevenir plenament significativa i funcional.

De tota manera, no és senzill trobar l'equilibri entre les diverses matèries o, més ben dit, entre els diversos aprenentatges que es plantegen als alumnes. La dificultat evident de la creació textual i la senzillesa formal de la melodia fàcilment poden enganyar-nos i conduir-nos a destinar tots els esforços en una sola direcció: els recursos i les estratègies lingüístiques. Però no deixa de ser un parany i, més tard o més d'hora, la

realitat ens farà descobrir que aquella melodia senzilla trontolla en augmentar els nervis i la pressió. Descobrirem també que una bona idea sumada a una eficient estratègia discursiva i un vocabulari adequat poden esdevenir no-res en boca de qui ho canta sense expressió. O a l'inversa: una idea no gaire brillant en poder d'un intèrpret excepcional pot esdevenir motiu d'elogis. Més encara si en l'acte comunicatiu és capaç d'ajudar-se de l'expressió corporal (cara, gestos, moviments).

Cal tenir molt en compte que la cançó improvisada pren veritable sentit i ofereix la possibilitat de desplegar el potencial de cadascú quan es posa *en situació*. El context on passa no és un decorat, sinó que l'ambient és un actor més de l'espectacle: és llavors que pot aparèixer la sorpresa en forma de participacions mai esperades o d'inhibicions insospitades. O ser espectadors privilegiats de la solidaritat dins del col·lectiu o de dialèctiques entre els participants fonamentades en sentiments profunds, però canalitzades a través del joc verbal.

Des d'aquesta perspectiva no hi ha dubte que la treballar les habilitats escèniques i viure una cantada en primera persona ha de formar part del procés d'aprenentatge.

En síntesi, creiem que la cançó tradicional improvisada requereix un plantejament integrat d'aprenentatge que inclou aspectes de música, de llengua i de relacions socials, però també d'altres continguts com els de la capacitat de resoldre les dificultats intrínseques de l'actuar davant del públic o del contrincant. Una afirmació ambiciosa que porta a qüestionar-nos:

- Quin tractament reben a l'escola els aprenentatges escènics? Són les activitats al voltant de les corrandes una via per millorar el seu aprenentatge?
- Quin és l'equilibri ideal entre els diversos aprenentatges i específicament en relació a la llengua i a la música?
- És possible a la majoria d'escoles que esdevingui una realitat el "fer música a llengua i fer llengua a música" que expressaven les mestres d'Artés?

HIPÒTESI V

La cançó tradicional improvisada és un gènere que afavoreix l'activitat de cantar a l'escola i que modifica la concepció que es té de la cançó tradicional

La cançó improvisada és un repertori atractiu i motivador per als nens i possibilita que molts nens i nenes reticents a cantar sols en públic canviïn d'actitud. Cantar corrandes no és només una activitat d'interpretar un repertori, sinó que esdevé una activitat lúdica compartida per un col·lectiu que hi troba un espai per teixir complicitats.

La cançó improvisada és funcional, adaptable i fonamentada en la participació. Des dels mestres fins als nens, des de comiats fins a festes escolars, les corrandes són capaces de ser presents en situacions molt variades.

La força i l'atractiu de comunicar-te amb els altres cara a cara obre nous espais i noves possibilitats a l'activitat de cantar a l'escola: un cantar sempre actual, un cantar que et pots sentir com a propi, com expressava aquell nen del Col·legi Sagrat Cor de Jesús que no va dubtar a improvisar:

*Escolteu carmelitans:
sabeu què us vull dir?
que no sabeu gens (de) cantar
els NOSTRES garrotins.*

Des d'aquesta vivència ningú es planteja en cap moment si prové d'una tradició o és una novetat: és viu, ens serveix i ho cantem.

Tampoc ningú dubta que cantar i concretament cantar corrandes és propi de nens i nenes grans. Més aviat a la inversa, per cantar bons garrotins un pensa que segurament li falta temps, que ho farà millor en el futur... que seguirà cantant en el futur, doncs.

En definitiva, la hipòtesi es valida en la primera part –l'afavorir el cantar a l'escola–, però no queda gens clar que modifiqui la concepció de tradicional. Més aviat es transmet que la cançó improvisada no entra dins del que considerem cançó tradicional.

Davant d'aquesta afirmació ens plantegem:

- La cançó tradicional necessita una lletra fixada per ser considerada *tradicional*?
- Quines conseqüències pot reportar a nivell de la didàctica de la música el fet d'afavorir els espais del cantar a l'escola?
- Pot esdevenir la cançó improvisada una alternativa lúdica *autònoma*, és a dir, sense el suport del col·lectiu docent?

CONCLUSIONS

Aquesta tesi doctoral contemplava uns objectius ambiciosos (capítol 2) que podem resumir en analitzar les circumstàncies actuals i les possibilitats de futur del binomi *cançó improvisada – escola Primària* des de la teoria i des de la *praxis* escolar.

A continuació en desenvoluparem les conclusions finals fonamentant-nos sobretot en la síntesi i les conclusions parcials (vegeu els punts 8.2, 10.3 i 11.3), on s'incidia específicament en el contrast de les hipòtesis a través dels resultats obtinguts.

La proposta didàctica a l'entorn de la cançó improvisada

La cançó improvisada obre un amplí ventall de possibilitats educatives a l'escola Primària. Aquesta és la primera i la principal conclusió a la que arribem, tant des del punt de vista teòric com des de l'empíric. Més concretament, i en relació amb temes molt importants i sovint poc atesos en el sistema escolar català, les propostes didàctiques a l'entorn de la cançó improvisada esdevenen efectives per millorar:

- la participació i la vivència a l'entorn del cant
- l'expressió oral i el treball poètic
- les habilitats escèniques i el desenvolupament de la personalitat
- la cohesió de grup i les relacions socials

A més a més, aquest treball tan complet –i inèdit a les escoles catalanes– retorna l'activitat de cantar a la forma indissociable d'origen (on música, text i interacció social no es conceben separadament).

Els resultats docents assolits han estat molt positius, amb diferents graus i matisos, però tant al centre pilot com als quatre centres de la fase extensiva. Més enllà d'aquesta constatació, les cinc experiències educatives ens permeten establir una proposta didàctica i uns criteris de cara a futures aplicacions al voltant de la cançó improvisada.

La nostra proposta integra el treball musical, lingüístic, escènic i actitudinal a través de quatre fases:

1. El treball que predomina és el que es realitza a l'aula de música. S'aprèn i es practica la tonada, amb moltes lletres *de repertori* i ja amb petits exercicis improvisadors. S'escolten o es visionen exemples d'actes al voltant de la cançó improvisada, i es comenten. Paral·lelament, a les hores de llengua s'inicia el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aspectes bàsics de cara a la fase 2 (saber dialogar i conversar, elaborar idees, assegurar el concepte de rima, entre d'altres). S'inicia també l'aprenentatge d'elements fonamentals en relació amb l'actuar en públic i comencen a sorgir comentaris a l'entorn de les actituds que són més adequades.
2. El pes passa a situar-se als aspectes de llengua. En aquest moment es treballa sobretot la quarteta heptasil·làbica, la rima als versos parelles i les estratègies per crear corrandes. A la resta d'àmbits es segueix treballant el que s'havia iniciat a la fase precedent.
3. Consolidades les bases musicals i lingüístiques de la cançó improvisada, és el moment de fer-ne pràctica i d'anar introduint recursos musicals, textuals i corporals. En definitiva, l'objectiu és augmentar la qualitat de l'intercanvi comunicatiu. Ja des de la fase precedent, però molt més necessari en aquesta fase, s'ha de treballar la cançó improvisada dins de situacions comunicatives diverses i experimentar l'enfrontar-se sol a públics no gaire compromesos (alguns companys, tota la classe, altres mestres, etc.). Òbviament, el treball actitudinal és fonamental tant per desenvolupar la pròpia personalitat com per establir lligams o fer emergir els possibles conflictes existents dins del grup.
4. És la que desemboca a una sessió final extraordinària que realment significa viure l'ambient i *posar-se en situació*. Des del nostre punt de vista, aquesta part del procés és fonamental i imprescindible per comprendre el fenomen de la cançó improvisada i veure models de corrandistes adults consolidats. En aquesta sessió és quan es produeix una major riquesa de vivències en les relacions socials que han d'esdevenir punt de referència per a la maduració personal i per a l'enfortiment de la identitat col·lectiva.

La facilitat amb què comencen a improvisar els nens i nenes d'educació primària permet que tot aquest procés es pugui realitzar en un temps molt curt: un trimestre pot ser un temps raonable, dedicant-hi únicament una hora a la setmana. Si a aquest fet hi afegim que no comporta afegir nous continguts al currículum sinó replantejar i enfocar de forma diferent una part del treball que ja es fa, podem concloure que les hores de docència que s'hi han de destinar no són cap impediment de cara a realitzar un projecte d'aquestes característiques. La dificultat prové més aviat del temps de formació que hi han d'invertir els mestres, tot i que, en cap cas, sobrepassa les hores que els docents destinen, cada curs, a la formació permanent.

La cançó improvisada és una activitat social i comunicativa i no un simple repertori de treball. Per aquest motiu, un plantejament didàctic global com el que hem presentat només té sentit i pot arribar a esdevenir un veritable èxit –des de la motivació de l'alumnat fins a la superació de dificultats d'aprenentatge– si es contempla des de la perspectiva d'activitat social altament significativa per als alumnes.

Hem comprovat que és possible i relativament fàcil traspasar llinars escolars sovint concebuts com a límits quan s'assumeix la perspectiva ara mencionada, és a dir, que les improvisacions cantades són activitats comunicatives. Específicament permet superar les fronteres de:

- La matèria que s'imparteix
- L'aula o el recinte escolar on es circumscriu l'activitat docent
- La programació i l'horari escolar

El primer llinar ens ha conduït a una educació interdisciplinària més àmplia de la inicialment prevista i, en darrer terme, a una educació holística conformada a través dels múltiples encreuaments i aiguabarreigs en els aprenentatges: els musicals; els lingüístics; els que cerquen el desenvolupament personal i social; i els escènics (poc considerats en la nostra proposta inicial i, en general, dins del currículum).

El segon llinar ha convidat a projectar els aprenentatges o a integrar influències del que els alumnes viuen més enllà de les parets d'una aula o de l'escola: en les activitats del seu grup d'edat i en la vida festiva de la població.

Finalment, el tercer llinar ha fet descobrir l'enorme importància educativa de l'estona de joc al pati, de les sortides i convivències, de les festes i, en definitiva, dels espais lúdics o extraordinaris existents.

En síntesi, activitats com les que la cançó improvisada comporta impulsen a pensar l'educació com un procés global i constant, que es produeix en qualsevol moment i escenari sense necessitat de correspondència amb matèries establertes.

Cal tenir en compte quatre criteris bàsics per aplicar la proposta didàctica que proposem, més enllà de la ja mencionada primordialitat de la perspectiva comunicativa:

- El nivell educatiu
- La llengua materna de l'alumnat
- La grandària del grup
- La coordinació entre els mestres implicats.

El nivell educatiu constitueix el factor més decisiu, però no tant pels coneixements tècnics (lingüístics, musicals, escènics i corporals) sinó més aviat per la maduració personal que permet entrar en el joc basat en el diàleg i en la confrontació verbals. A més a més, el control de tots els elements que cal posar en pràctica és d'una complexitat difícil d'assolir abans dels 10 anys. Per aquest motiu, considerem que és un repertori molt adequat per a Cicle superior de Primària, i especialment per a 5è, però susceptible de ser treballat des de Cicle mitjà en pro d'una major qualitat en els cursos posteriors.

El català com a llengua d'ús habitual és important, però menys determinant. Precisament hem pogut observar que la cançó improvisada suposa una magnífica situació comunicativa que afavoreix el desenvolupament lingüístic i l'ús social del català dels alumnes que no tenen aquesta llengua com l'habitual, amb resultats molt notables.

El treball en grups reduïts el concebem com a un gran facilitador, malgrat que treballant amb grups de 25 alumnes també s'aconsegueixen resultats rellevants.

La capacitat de col·laborar generosament entre els mestres és un factor molt destacat, malgrat que l'assumpció de les matèries de llengua i música per part d'un sol docent és una altra opció amb possibilitats d'èxit. Tanmateix, la participació conjunta d'un especialista de música i un tutor en un mateix projecte ha demostrat ser una situació molt positiva per poder acabar assaborint èxits escolars; i, al mateix temps, possibilita un recolzament mutu a la tasca –de vegades solitària– del mestre i, més específicament, de l'especialista.

El factor gènere no influeix de forma clara en els resultats als quals arriben els alumnes. Aquesta variable no ha provocat diferències significatives més enllà d'un cert augment de la participació dels nens en relació amb altres repertoris i una certa inhibició de les alumnes de més edat (6è de Primària).

Igualment, resulta poc o gens significatiu per a l'èxit del projecte el fet que una escola estigui ubicada en un poble o en una gran ciutat.

De la metodologia a la formació del professorat

La investigació-acció col·laborativa i la recerca aplicada a través d'un grup de treball són metodologies necessàries i de gran valor per a la innovació i el progrés educatiu. La intervenció o el recolzament proper i convençut d'alguna persona compromesa amb el projecte (l'investigador, en aquest cas) així com l'espai per compartir dubtes i alimentar el procés educatiu engegat (el grup de treball) són ingredients decisius en processos de canvi dins del marc escolar.

Les metodologies utilitzades aporten la interessant i indispensable conjunció entre la universitat i l'escola –entre la teoria i la pràctica– dins d'un marc amb la triple dimensió investigació-innovació-formació. Unes opcions metodològiques que, des de la perspectiva dels mestres que han participat en l'experiència, també han afavorit l'encara no prou habitual treball interdisciplinari.

Sabem prou que viure una experiència és molt diferent de visionar-la o de llegir-la. Aquesta evidència –que és aplicable a qualsevol estudi fonamentat en experiències humanes o en un treball de camp– apareix com a primordial en la recerca que hem portat a terme. S'ha comprovat que descriure, però sobretot analitzar i valorar el que ha passat en un espectacle de cançó improvisada, és una tasca molt complexa i que difícilment acaba essent suficientment fidel a la realitat viscuda. I ho és molt més encara quan es treballa analíticament sobre filmacions que, per definició, són visions parcials i que creen una distància entre l'observador i l'objecte d'estudi. En aquest sentit, creiem que unes bones notes de camp i un disseny qualitatiu que facin palès el valor de la vivència haurien de ser sempre presos en consideració en qualsevol investigació d'aquesta naturalesa. En definitiva, no volem amagar que en certs moments hem tingut la sensació que potser no sabíem transmetre-ho d'una forma prou completa, és a dir, que es perdia una part essencial, però difícilment reproducible mitjançant l'escriptura.

Cal tenir molt en compte les inseguretats o les situacions viscudes com a problemàtiques per part dels docents a l'hora de realitzar estudis o projectes al voltant de la cançó improvisada a l'escola. Concretament, ens referim a les idees de molts mestres sobre la necessitat dels referents escrits i sobre el rol que ha desenvolupat el docent, i que són producte d'una determinada formació.

Realitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge de la creació textual únicament a nivell oral és, encara, un repte a les nostres escoles. Amb diferents graus i matisos, l'educació fonamentada en l'escrit continua essent una llosa de la que costa molt sostreure's, i ho podem dir en primera persona. En canvi, podem defensar, i ara amb més força que abans d'iniciar el projecte, que un bon treball en l'àmbit de les corrandes ha de començar per atrevir-nos a utilitzar l'oralitat *pura*, sense el referent del paper. Per part d'algunes de les mestres amb qui hem treballat existia la sensació que l'oralitat era un procés que es consolidava després d'un intens treball escrit. La història, la cultura i el procés humà d'adquisició del llenguatge, però, ens ensenyen justament el contrari: primer és l'expressió oral. En definitiva, no arribarem mai al domini de la versificació oral des de l'escriptura. Per tant, des de l'inici s'ha de programar com un treball exclusivament oral.

S'accentua el rol del mestre com aquell que sap guiar i donar eines als alumnes per tal que assoleixin grans aprenentatges més que no pas com l'expert de saber enciclopèdic. Hem treballat amb mestres amb dèficits en relació amb el domini de la improvisació cantada. La major dificultat per part dels adults respecte dels nens per ser competents en improvisar ha provocat la situació –a vegades incòmode pels mestres– de no mantenir-se aquella lògica de l'expert que ensenya al principiant. Sense defensar que aquest fet sigui bo o ideal, sí que hem de posar sobre la taula que aquesta situació resulta cada cop més habitual en el món educatiu. Un exemple paradigmàtic es troba en la informàtica i en les noves tecnologies en general. Segurament, aquesta realitat és una de les característiques que expliquen –i recolzen– alguns dels canvis educatius que estem vivint.

Encara dins de les inseguretats que es deriven de la formació rebuda per part de molts docents, també cal prendre en consideració els dubtes que vam detectar en alguns mestres generalistes envers la seva competència per cantar o dels especialistes de música envers la capacitat d'improvisació textual.

El projecte que hem aplicat i analitzat conté molts elements del que Woods (1997) denomina *experiències crítiques*. Les conclusions mencionades fins aquí juntament amb moltes de les reflexions realitzades al llarg de la tesi, conflueixen per arribar a aquesta percepció. L'aprenentatge significatiu, les modificacions en els rols i en les relacions entre mestres i alumnes, la facilitació de l'autonomia en l'aprenentatge, la implicació i la col·laboració de diferents professors en un mateix projecte, el desenvolupament d'una identitat i d'una cultura de grup, o la vivència d'una activitat conjunta, són idees que hem mostrat durant els capítols precedents i que són explicitades per Woods (1997) a l'hora de definir les dues grans característiques d'aquesta tipologia d'experiència: l'aprenentatge real i la vivència comunitària. En resum, concebem les experiències analitzades com a *experiències crítiques*, tant en el COM s'ha portat a terme com en el QUÈ es perseguia i ha estat assolit. Pensem que l'experiència ha aconseguit provocar canvis en les mestres i en les escoles on s'ha realitzat, però de forma positiva i sense el sentiment de coacció de què parlen Woods et al. (2004).

Implicacions per a la Didàctica de la Música

Realitzar experiències didàctiques a l'entorn de la cançó improvisada hauria d'implicar treballar els interessants aprenentatges musicals que hi estan associats i que poden esdevenir complementaris en relació amb el que ja es treballa amb altres repertoris –i per tant activitats– a l'aula de música:

- la participació motivada i el gaudi en el cant col·lectiu
- la participació com a solista
- l'atenció, l'escolta i el respecte envers les interpretacions dels companys
- els recursos expressius del cant
- l'escolta i la interpretació d'altres models vocals
- la valoració de l'efectivitat de la cançó com a vehicle expressiu

És fa difícil establir l'equilibri entre els treballs lingüístic, musical i escènic. Sabem molt bé que la realitat és complexa i que les fronteres entre uns àmbits i altres són convencionals, mentals. Tanmateix, les experiències investigades ens fan concloure que el treball lingüístic –centrat en el text– fàcilment pot acabar essent la prioritat màxima i que això pot provocar un desajust que no garanteix un resultat final prou bo en el conjunt expressiu. Per això, jutgem necessari apostar per una major

sistematització del procés d'ensenyament-aprenentatge musical, a semblança del que més habitualment es proposa a llengua. Creiem que una estructuració, una seqüenciació i una regularitat del treball específic en relació als recursos i a les possibilitats interpretatives del cant pot contribuir decisivament a una millora en l'efectivitat i en el resultat estètic –en definitiva, en la qualitat– de la comunicació a través de les corrandes i, al mateix temps, a la valoració de l'educació musical.

Els paràmetres utilitzats habitualment per avaluar la interpretació de les cançons resulten inadequats o incomplets a l'hora d'aplicar-los a l'activitat d'improvisar perquè no parteixen de la interacció comunicativa específica de la cançó improvisada. En les dues etapes de l'aplicació ha emergit clarament la qüestió d'on cal situar els límits del que és correcte des dels punts de vista melòdic i rítmic. Tanmateix, la falta d'estudis fets amb detall al voltant del cantar tradicional a Catalunya i la variabilitat de models presents arreu del territori, impedeixen parlar d'un cànnon de la interpretació tradicional amb unes característiques clarament definides. Malgrat aquesta situació, creiem que des de la Didàctica de la Música hem de parlar d'incorrecció quan les imprecisions no són volgudes ni controlades, i quan no responen a una finalitat expressiva superior. De totes formes, és un tema que necessitarà molta més recerca per establir quins són els marges d'aquesta activitat cantada que, sense cap mena de dubte, planteja un nou paradigma interpretatiu dins de l'avaluació del cantar a l'escola.

La concepció de *tradicional* que s'aplica a la cançó no ha evolucionat ni ha sofert modificacions visibles en les experiències escolars analitzades. La no assumptió per part de les corrandes dels valors tòpics associats a la cançó tradicional (infantil, antiga, obsoleta, amb connotacions ètniques) comporta no concebre-les com a tal. En lloc de modificar-se la noció *tradicional*, es viu la improvisació sense crear lligams amb aquesta tipologia de repertori, produint-se aquell curiós fenomen d'aparèixer el concepte només quan hi ha una problemàtica associada. Mentre el repertori és viu, és significatiu, té un sentit, no es fa necessari plantejar-se d'on prové o per què ho cantem; quan es percep el risc que desaparegui o es necessita reforçar sentiments ètnics, el seu arrelament en la tradició pot erigir-se com a fenomen imprescindible de mencionar. Amb tot, la cançó improvisada no deixa de ser tradicional: l'important no és tant que la tonada o els mecanismes de creació textual siguin tradicionals o no, sinó si la funcionalitat social que té o tenia aquest repertori resulta interessant per a ser aplicada a l'escola actual.

Les corrandes desenvolupen una funció social entre l'alumnat –més enllà del procés d'ensenyament-aprenentatge de la música o de la llengua– que, sorprenentment, s'assembla molt a la que li correspon en ambients adults. Davant d'aquesta afirmació creiem que, per treballar en favor d'aquesta finalitat relacional i de convivència, és millor optar pel que ens aporta la cultura tradicional –que ja existeix i que està basada en la pròpia cultura– que no pas inventar o importar altres productes similars.

VIES DE FUTUR

Una primera línia està formada per diversos projectes –ja en procés– que segueixen movent-se dins del binomi *cançó improvisada – escola primària* i que es fonamenten en recerques que aglutinen al mateix temps formació i processos d'innovació i canvi. En aquesta línia, durant el curs 2008-09 ha prosseguit la recerca amb el grup de treball per poder analitzar quins resultats s'obtenen en seguir desenvolupant per segon any consecutiu la proposta pedagògica iniciada amb un grup-classe. El principal focus d'atenció és comprovar si s'assoleix una major qualitat, sobretot musical, a les improvisacions finals.

De forma addicional, aquest curs també s'està treballant amb d'altres mestres i escoles amb la intenció d'obtenir dades en condicions diferents o complementàries a les presentades a la tesi. Específicament, ens hem centrat en:

- l'experimentació amb mestres amb una sòlida formació corrandista fruit d'anys d'experiència en cantades improvisades
- les conseqüències educatives d'introduir un format final més competitiu, a semblança dels concursos adults
- la pràctica en escoles en contextos on l'ús del català està més desafavorit.

En relació amb aquest últim aspecte, hi ha la intenció d'experimentar materials que permetin generalitzar aquest tipus d'experiències educatives, de forma molt especial en centres on resulta més complicat garantir un ús correcte i funcional del català.

La segona línia correspon a projectes de futur que considerem d'interès, però que no s'han materialitzat. De forma breu ens agradaria explicitar les següents:

- Realitzar una investigació amb paràmetres semblants però, tenint en compte les limitacions d'aquest tipus de recerca, utilitzar una mostra més gran i més

representativa del conjunt del sistema escolar català. Dins del disseny seria important analitzar de forma específica els resultats en funció del gènere i de la capacitat d'integració dels alumnes amb dificultats.

- Experimentar un projecte similar, però tenint en compte altres variables. En aquest sentit, considerem significativament més rellevants les que incideixen en el nivell sociocultural de l'alumnat i en la presència de la cançó improvisada en el context proper.
- Explorar les possibilitats a d'altres etapes educatives, sobretot a secundària, però també dins l'educació superior.
- Comparar la presència, el valor i les possibilitats de la cançó improvisada en centres educatius de diferents països i analitzar-ho no només en relació amb factors socials i escolars sinó també en relació amb les característiques pròpies d'aquest gènere a cada cultura.
- Investigar el fenomen de la cançó improvisada en contextos escolars des d'altres perspectives o orientacions. En aquesta línia, i obviant les evidents possibilitats des de la Didàctica de la Llengua, unes recerques que considerem que podrien esdevenir altament interessants serien les fonamentades en l'interaccionisme simbòlic (Goffman, 1981; Charon, 2001) o les que enllacen amb l'educació moral (Puig, 2003) i l'educació en valors (Martín i Puig, 2007; Font, 2007).

Per concloure aquest punt, voldria emfatitzar la necessitat de la recerca en Didàctica de la Música i molt especialment en la part de cançó. Són diversos els temes d'aquest àmbit en què hem incidit i que explicitàvem que requerien d'estudis concrets i aprofundits (capítol 6). Tenint en compte tot allò exposat a la tesi, destaco de forma especial la qüestió de quins model o estils de cantar existeixen i són possibles a les escoles catalanes; l'estat de la qüestió i els debats al voltant dels repertoris escolars; i l'anàlisi de l'avaluació del cant.

CODA

Per cloure la tesi, assajarem de sintetitzar en uns pocs mots el que aspirem que dibuixi per al futur la investigació presentada. Permeteu-nos, doncs, tancar aquest projecte retornant a la il·lusió, els somnis i les utopies que ens feren iniciar-lo i sense els quals difícilment podríem avançar:

Tant de bo la introducció de repertoris com aquest permetin enriquir l'educació i la vivència musical dels alumnes de Primària. Una realitat que allargui la mà a tantes experiències que ja funcionen i que aconsegueixi incorporar el cantar en tots els espais escolars i socials; pel seu valor funcional, però sobretot per la dimensió cultural, humana i vivencial que conté.

Tant de bo activitats com les que es creen al voltant de la cançó improvisada resultin una alternativa d'oci des de la Primària fins a l'edat adulta, en un marc on la convivència, el respecte, la crítica o el bon humor siguin els protagonistes. I que, llavors, des de l'escola, recordem que:

Lo mejor de la genialidad de muchas personas se dedica a sus aficiones e intereses durante el tiempo libre, que nada deben a la educación formal o al propio trabajo. No obstante, esto no quiere decir que las escuelas no puedan, a veces, hacer mella en esa genialidad o alimentarla. (Woods, 1997: 30)

Tant de bo descobrim el veritable abast educatiu que es pot atènyer quan els mestres i la resta de professionals de l'educació estan oberts a treballar sense reserves i de forma col·laborativa entre ells; quan es valora una formació docent i personal àmplia i permanent; quan a les escoles s'assegura una continuïtat, una coherència i una ambició en el treball des de P3 fins a 6è; i quan l'entorn social dels centres educatius exerceix de referent positiu dins d'un projecte comú d'una societat millor.

FONTS D'INFORMACIÓ

13.1. Bibliografia citada

13.1.1. Llibres, capítols de llibre i articles

- ALI, S. Omar i PEYNIRCIÖGLU, Zehra F. (2006) Songs and emotions: Are lyrics and melodies equal partners? *Psychology of Music*, 34, 511-534.
- ARNAL, Justo, DEL RINCÓN, Delio, i LATORRE, Antonio (1992) La investigación colaborativa. A: J. ARNAL, D. DEL RINCÓN, A. LATORRE *Investigación educativa. fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor, p. 259-263.
- AYATS, Jaume (1994). *La tirallonga de parelles: Un model formal per a cançons infantils*. Tesina no publicada. Departament d'Art, Universitat Autònoma de Barcelona.
- AYATS, Jaume (1996) Existeix, la cançó infantil? (de l'etiqueta, la classificació genèrica i l'ús). A: *Actas del Primer Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*, 23-29.
- AYATS, Jaume (2007) *Les chants traditionnels des Pays Catalans*. Toulouse: Centre Occitan des Musiques et Danses Traditionnelles Toulouse Midi-Pyrénées.
- AYATS, Jaume (2008) Cultura popular i tradició. A: J. SOLER I AMIGÓ, i J. MASCARÓ (eds.) *Tradicionari: Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya (v.10)*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana / Generalitat de Catalunya., p. 145-153.
- AYATS, Jaume (2009) *Chanter ce qu'on ne peut pas dire (à travers des paroles déjà dites)*. Article inèdit.
- AYATS, Jaume, ORRIOLS, Xavier, i PALOMAR, Salvador (2006) La cançó. A: J. SOLER I AMIGÓ, i S. PALOMAR (eds.) *Tradicionari: Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya (v.6)*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana / Generalitat de Catalunya, p. 14-68.
- BASSA, Ramon (2004) Literatura popular, llengua i ensenyament. Conferència del III *Simposi Sobre l'Ensenyament del Català a no-Catalanoparlants*, Vic. Consultat el 15/05/09 a: http://www.xtec.cat/lic/centre/professorat/prof_lleng_didactica.htm
- BASSA, Ramon (2005) Elogi de la poesia. unes reflexions. *Guix*, 318, 19-24.
- BEAN, Matt (2007) Why is acting in song so different? *Journal of Singing*, 64(2), 167-173.
- BESORA, Ramon (1999) *Poesia i escola*. Barcelona: Barcanova / Departament d'Ensenyament.
- BLACKING, John [1994 (1973)] *Fins a quin punt l'home és música?* Vic: Eumo.
- BONAL, Ester, CASAS, Marta i CASAS, Nuri (2005) *Diversita't. cançons, danses, ... activitats i recursos per a la convivència en la diversitat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya / Fundació Jaume Bofill.

- BORDONS, Glòria (1998) La poesia a l'escola. *Guix*, 241, 5-10.
- BRESLER, Liora (2006) Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación musical. A: M. DÍAZ (ed.) *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones. p. 83-99.
- BRODOVITCH, Elisabeth (2007) The singing qualities of the french language. *Journal of Singing*, 64(1), 71-75.
- CALVO, Ana (1999) La teoría poética de la oralidad de Paul Zumthor. *Espéculo. Revista De Estudios Literarios*, 4(12). Consultat el 16/05/09 a: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/zumthor.html>
- CAMARA, Aintzane (2004) La actividad de cantar en la escuela: Una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 75-84. Consultat el 16/05/09 a: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17501708.pdf>
- CASALS, Albert (2004) *Etnicitat i cançó tradicional catalana a l'escola*. Treball de recerca no publicat. Departament d'Antropologia Social i Cultural – UAB.
- CASALS, Albert (2006) Etnicidad y canción tradicional. un binomio que políticamente también se juega en la escuela. Comunicació presentada al *VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Antropología Aplicada*, Santander. (Actes pendents de publicació).
- CASALS, Albert i VILAR, Mercè (2008) De la investigación universitaria a la aplicación escolar: Introducción de la canción improvisada en una escuela primaria. A: A. ÁLAMO, i M. LUCEÑO (eds.) *Actas del I congreso educación e investigación musical*. Madrid: Enclave Creativa, p. 106-114. Consultat el 16/05/08 a: <http://sem-ee.creando.net/pdfs/Actas%20CEIMUS.pdf>
- CASALS, Albert, VILAR, Mercè i AYATS, Jaume (2008) La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4), 1-17. <http://www.ucm.es/info/reciem/v5n4.pdf> (15/05/09)
- CASELLAS, Marcel, MANENT, Ramon, ROMA, Rah-mon i VILAR, Ramon (2001) *Cançoners de butxaca. sempre hi ha una cançó*. Tarragona: El Mèdol / Centre de la Cultura Popular i Tradicional Catalana.
- CERRILLO, Pedro C. (2003) La infancia y el cancionero popular. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 16(157), 26-32.
- CHAPMAN, Janice L. (2006) *Singing and teaching singing: A holistic approach to classical voice*. San Diego: Plural Publishing.
- CHARON, Joel M. (2001) *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration* (7th ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- CLOQUELL, Jordi i PORTELLS, Isabel (2004) *1000 cançons per tocar amb ximbomba* (3a ed.). Muro: Ajuntament de Muro / Obra Social i Cultural "Sa Nostra".
- COHEN, Louis, i MANION, Lawrence (1990) Investigación en la acción. A: COHEN, Louis, i MANION, Lawrence *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, p. 271-298.
- COR DE CARXOFA (2008) *Manual d'iniciació a la glosa*. Barcelona: Associació Cor de Carxofa.

- COSTA, Luis (1997) Práctica pedagógica y música tradicional. *Revista Transcultural de Música (Trans Iberia)*, 1. Consultat el 16/05/09 a: <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/costa.htm>
- CRIVILLÉ, Josep (2000) Las músicas de tradición oral: Sus características y funcionalidades. Algunos ejemplos en el Cancionero de Huesca. A: M. COSCULLUELA (coord.) *Aspectos didácticos de música*. 3. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación - Universidad de Zaragoza. p. 11-34.
- CRIVILLÉ, Josep (1982) Pròleg. A: V. SERRA I BOLDÚ *Cançons de pandero. cançons de ronda*. Barcelona: José J. de Olañeta, p. 5-13.
- CUART, Francisca [2002 (2001)] *La voz como instrumento*. Madrid: Real Musical.
- CUNNINGHAM, Martin, i AIATS, Jaume (2001) Spain: II, 2 (ii):Traditional and popular music, general features: Musical characteristics. A: S. SADIE (ed.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2nd ed.). Londres: Macmillan. Consultat el 15/05/09 a : <http://www.oxfordmusiconline.com/>
- CONSELL ASSESSOR DE LA LLENGUA A L'ESCOLA (2005) *Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions* Servei de Difusió i Publicacions de la Generalitat de Catalunya (Departament d'Educació i Universitats).
- DEL RÍO, María José [ed.] (1999) *La llengua oral a l'escola: una introducció*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2006) *Pacte Nacional per a l'Educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2008) *Educació primària: Currículum*. Barcelona: Servei de Difusió i Edicions – EADOP de la Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1994) *Educació primària: Currículum*. Barcelona: Servei de Difusió i Edicions – EADOP, Generalitat de Catalunya.
- DESCLOT, Miquel (2003a) La esencia oral de la poesía. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 16(157), 15-19.
- DESCLOT, Miquel (2003b) Cal una poesia específica per a infants? *Perspectiva Escolar*, 278, 2-14.
- DESGAGNÉ, Serge (1997) Le concept de recherche collaborative: L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIII(2), 371-393.
- DÍAZ, Aurelio [comp.] (2000) Apunts i materials de tècniques d'investigació en antropologia social i cultural. Material no publicat.
- DÍAZ, Maravillas [ed.] (2006) Introducción a la investigación en educación musical. Madrid: Enclave Creativa..
- DÍAZ-PIMIENTA, Alexis (2000) Aproximaciones a una posible gramática generativa de la décima improvisada. A: M. TRAPERO, E. SANTANA i C. MÁRQUEZ (eds.) *Actas del VI Encuentro-Festival Iberoamericano de la Décima y el Verso Improvisado*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / ACADE, p. 201-214.
- DIRECCIÓ GENERAL DE L'EDUCACIÓ BÀSICA I EL BATXILLERAT (2008) *Desplegament del currículum a l'Educació Primària*. Departament d'Educació, Generalitat Catalunya. Consultat 16/05/09 a: <http://www.xtec.es/estudis/primaria/>

- DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ EDUCATIVA (1998) *Avaluació interna de centres*. Barcelona: Servei d'Ordenació Curricular, Departament d'Ensenyament - Generalitat de Catalunya
- EDWIN, Robert (2008) Cross training for the voice. *Journal of Singing*, 65(1), 73-76.
- EQUIP DE MESTRES DE L'ESCOLA ANDERSEN (1998) Com es pot engrescar els infants en l'art de fer poemes. *Guix*, 241, 23-32.
- ESCOLA NABÍ (1998) Creativitat poètica a l'escola. *Guix*, 241, 33-37.
- ESTILL, Jo (1988) Belting and classical voice quality: Some physiological differences. *Medical Problem of Performing Artists*, 2(3), 37-43.
- ESTRADA, Joan (2008) *La competició esportiva a les classes d'educació física de l'etapa primària: El seu tractament com a mitjà educatiu*. Tesi doctoral no publicada. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, Universitat Autònoma de Barcelona.
- FELD, Steven, i FOX, Aaron A. (1994) Music and language. *Annual Review of Anthropology*, 23, 25-53.
- FINNEGAN, Ruth (2003) Oral tradition: Weasel words or transdisciplinary door to multiplexity? *Oral Tradition*, 18(1). Consultat el 17/05/09 a: <http://journal.oraltradition.org/issues/18i/finnegan>
- FLUVIÀ, Francesca (2007) *L'avaluació interna de l'àrea d'educació musical*. Memòria de Llicència d'estudis (supervisió: Ma. Antònia Pujol). Consultada el 15/05/09 a: <http://www.xtec.es/sgfp/licencies/200607/memories/1693m.pdf>
- FONT, Dolors i CANTERO, Francisco (2008) La melodía del habla: Acento, ritmo y entonación. *Eufonía*, 43, 19-39.
- FONT, Raquel (2007) *La formació permanent del professorat d'Educació Física de Primària i l'educació en valors*. Tesi doctoral, Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona.
- FRANZÉ, Adela (2007) Antropología, educación y escuela. Presentación. *Revista de Antropología Social*, 16, 7-20.
- GARCIA, Ignasi, VILÀ, Montserrat, BADIA, Dolors, i LLOBET, Montserrat (1987) *Expressió oral*. Madrid: Alhambra.
- GARZIA, Joxerra, SARASUA, Jon i EGAÑA, Andoni (2001) *El arte del bertsolarismo. realidades y claves para la improvisación oral vasca*. Donostia: Bertsolari Liburuak.
- GARZIA, Joxerra (2005) La improvisación oral vasca: *Bertsolaris* en el siglo XXI. A: F. MUNAR (ed.), *Formes d'expressió oral*. Manacor: Consell de Mallorca / Associació Cultural Es canonge de Santa Cirga, p. 49-59.
- GARZIA, Joxerra (2007) *Bertsolaritza* in the school curriculum. *Oral Tradition*, 22(2), 69-76.
- GINARD, Rafel (1981) *El cançoner popular de Mallorca*. Palma de Mallorca: Moll.
- GREEN, Lucy (2001) Music in society and education. A: C. PHILPOTT, i C. PLUMMERIDGE (Eds.) *Issues in music teaching*. London: Routledge, p. 47-60.
- GREEN, Lucy (2006) Popular music education in and for itself, and for 'other' music: Current research in the classroom.. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.

- GOFFMAN, Erving (1981) *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GONZÁLEZ, Olga (2008) Cap a un currículum intercultural a Primària. La investigació-acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi. Tesi doctoral. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació – Universitat de Barcelona. Consultat el 15/01/09 a: <http://www.tesisenxarxa.net/>
- HENRY, Warren (2001) Vocal development in general music: Bringing two worlds together. *General Music Today*, 15(1), 4-8.
- HERRERA, Lucía, i LORENZO, Oswaldo (2006) Música, fonología y lengua materna. *Música y Educación*, 66, 91-106.
- HOBBSAWM, Eric J. i RANGER, Terence (ed.s.) [1988(1983)] *L'invent de la tradició*. Vic: Eumo.
- IBARRETXE, Gotzon (2006) El conocimiento científico en investigación musical. A: M. DÍAZ (ed.) *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones. p. 8-30.
- CAJA Jordi i FUERTES Cristina [eds.] (2004) *V jornades de música: Músiques i interdisciplinarietat (educació infantil, primària i secundària)*. Barcelona: ICE-UB / Departament d'Educació.
- JANER MANILA, Gabriel (1985) L'educació i les fonts orals. A: *Pregoner de quimeres*. Barcelona: Alta Fulla i Fundació Serveis de Cultura Popular, p. 7-20.
- JANER MANILA, Gabriel (1987) "Es teu glosar no m'espanta". *Lhuc : Revista De Cultura i d'Idees*, 738, 3.
- JANER MANILA, Gabriel (2003) Literatura oral y ecología de lo imaginario. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 16(157), 8-14.
- JANER MANILA, Gabriel (2007) El llenguatge dels infants. A: J. SOLER I AMIGÓ, i R. Ros (eds.), *Tradicionari: Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya (v.7)*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana / Generalitat de Catalunya, p. 85-103.
- KEEVES, John P. (1988) Social Theory and educational Research. A: J.P. KEEVES (ed.) *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- LABORDE, Denis (1996) Une chanson, texte et musique? notes sur un chant basque. A: D. LABORDE (ed.) *Repérer, enquêter, analyser, conserver: Tout un monde de musiques* (p. 75-121). Paris: L'Harmattan.
- LABORDE, Denis (1998) *Musiques à l'école*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- LAFARGA, Manuel (2008) Principios generales del desarrollo musical y del desarrollo lingüístico. *Eufonía*, (43), 7-18.
- LATORRE, Antonio (2003) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- LIEBERMAN, Ann (1986) Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 28-32.
- LLUVERAS, Núria, VALLS, Assumpta. i VILAR, Mercè (1994) *La cançó a l'etapa primària*. Cerdanyola: Institut de Ciències de l'Educació de la UAB.
- LOMAX, Alan (1978) *Folk song style and culture*. New Brunswick: Transaction Books.

- LOWE, Anne (1998) Integration of music and french: A successful story. *International Journal of Music Education*, 32, 33-52.
- LOWE, Anne (2001) Researcher's challenge in a collaborative approach to research; mediation effort between university and public school cultures. A: D. HAMMAN (ed.) *Desert Skies Symposium on Research in Music Education*, Tucson, AZ: University of Arizona, School of Music. p. 61-76.
- MAIDEU, Joaquim (1991) *Assaig :Cançons i exercicis* (2a ed.). Vic: Eumo.
- MAIDEU, Joaquim (1997) *Música, societat i educació*. Berga: Amalgama.
- MALAGARRIGA, Teresa (2002) *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys*. Tesi doctoral. Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona. Consultada 15/05/09: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1127102-161610/>
- MALAGARRIGA, Teresa i BUSQUÉ, Montserrat (1982) *La música al parvulari i al jardí d'infància*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MALAGARRIGA, Teresa, VALLS, Assumpta i VILAR, Mercè (2008). La música a l'educació infantil i primària. Comunicació presentada al *Segon Congrés Internacional de Música a Catalunya*, Barcelona. (Actes pendents de publicació).
- MANG, Esther (2006) The effects of age, gender and language on children's singing competency. *British Journal of Music Education*, 23(2), 161-174.
- MARQUÈS, Pere (2006) La integració de les TIC als centres educatius com a suport als processos d'ensenyament i aprenentatge i per a la innovació didàctica. *Escola Catalana*, 41(430), 36-39.
- MARTÍ, Josep (1996) *El folklorismo: Uso y abuso de la tradición*. Barcelona: Ronsel.
- MARTÍ, Josep (2000) *Más allá del arte: La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès: Deriva.
- MARTÍN, Xus i PUIG, Josep Ma. (2007) *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- MASCARÓ, Jaume [ed.] (2008) Volum 10: La cultura popular a l'inici del segle XXI. A: J. SOLER I AMIGÓ (ed.), *Tradicionari: Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana / Generalitat de Catalunya.
- MILLER, Beth Ann (1996) Integrating elementary general music: A collaborative action research study. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 130, 100-115.
- MUNAR, Felip (2001) *Manual del bon glosador*. Palma de Mallorca: Documenta Balear.
- MUNAR, Felip (2002) Creació i recreació en l'oralitat i la improvisació. *Escola Catalana*, 394, 49-52.
- MUNAR, Felip (2003) La improvisació oral en las *Illes Balears, Catalunya i el País Valencià*: Un reto de futuro. Comunicació presentada a: *Ahozko Improbisazioa Mundua (Encuentros Interculturales De Improvisación Oral En El Mundo)*, Donostia. Consultat 16/05/09: http://www.bertsozale.com/topaketak2003/testua_203.pdf
- MUNAR, Felip [ed.] (2005) *Formes d'expressió oral*. Manacor: Consell Insular de Mallorca / Associació Cultural Canonge de Santa Cirga.

- NICOLAU, Daniel (2005) Comunicació rimada: De la innocència primigènia a la violència actual del rap nord-americà. A: F. MUNAR (ed.) *Formes d'expressió oral*. Manacor: Consell Insular de Mallorca / Associació Cultural Canonge de Santa Cirga, p. 43-48.
- ORIOI, Carme (2002) Introducció a l'etnopoètica: Teories i formes del folklore en la cultura catalana. Valls: Cossetània.
- PALOMAR, Salvador [ed.] (2006) Volum 6: Música, dansa i teatre popular. A: J. SOLER I AMIGÓ (ed.), *Tradicionari: Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana / Generalitat de Catalunya.
- PALOU, Juli (2008) *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola: Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- PALOU, Juli i BOSCH, Carmina [ed.] (2005) *La llengua oral a l'escola*. Barcelona: Graó.
- PAYRATÓ, Lluís (2007) Formes de comunicació no verbal. A: J. SOLER I AMIGÓ, i R. ROS (eds.) *Tradicionari: Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya (v.7)*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana / Generalitat de Catalunya, p. 70-84.
- PEDROSA, José Manuel (2000) Historia e historias de la canción improvisada (de los misterios de Eleusis y las mil y una noches al gaucho Santos Vega). A: M. TRAPERO, E. SANTANA i C. MÁRQUEZ (eds.) *Actas del VI Encuentro-Festival Iberoamericano de la Décima y el Verso Improvisado*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / ACADE, p. 95-108.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (2000) Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas. Madrid: Narcea.
- PIÑÓN, Helio [coord.] (2002) Ensenyaments artístics. A: Conferència Nacional d'Educació-CNE (Ed.) *Conclusiones sobre el sistema educatiu català. conclusions i propostes*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu - Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, p. 174-206.
- PITARCH, Carles (1997) En torno al *Cant valebncià d'estil*: Investigaciones y proyectos. *Revista Transcultural de Música (Trans Iberia)*, 1. Consultat el 18/05/09 a: <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/pitarch.htm>
- PLANELLS, Victorí (1982) La cultura popular sonora d'Eivissa. *Quaderns De Folklore*, 8, 3-9.
- POPEIL, Lisa (2007) The multiplicity of belting. *Journal of Singing*, 64(1), 77-80.
- PRAT, Àngels (2003) Les activitats poètiques a l'escola segons un grup de nois i noies de primària. *Perspectiva Escolar*, 278, 22-35.
- PRAT, Joan (2008). Cultura popular i identitat. A: J. SOLER I AMIGÓ i J. MASCARÓ (eds.) *Tradicionari: Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya (v.10)*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana / Generalitat de Catalunya, p. 154-167.
- PUIG, Josep Ma. (2003) *Prácticas morales: Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- PUJOL, Ma. Antònia (1995) *L'avaluació a l'àrea de música*. Vic: Eumo.
- PUJOL, Ma. Antònia (2007) La cançó tradicional catalana en la enseñanza primaria. *Eufonía*, 41, 107-117.

- PUJOL, Josep Ma. (1985) Literatura tradicional i etnopoètica: Balanç d'un folklorista. A: D. LLOPART, J. PRAT i L. PRATS (eds.) *La cultura popular a debat*. Barcelona: Alta Fulla i Fundació Serveis de Cultura Popular, p. 158-167.
- PUJOL, Josep Ma. (2007) Del folklore clàssic al folklorisme de la comunicació. A: J. SOLER i AMIGÓ i R. ROS (eds.) *Tradicionari: Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya (v.7)*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana / Generalitat de Catalunya.,p. 104-120.
- QUICO EL CÉLIO, EL NOI I EL MUT DE FERRERIES (2006) *Lo llibre de música*. Valls: Cossetània.
- ROMA, Josefina (1985) Què és cultura popular? A: D. LLOPART, J. PRAT i L. PRATS (eds.), *La cultura popular a debat*. Barcelona: Alta Fulla i Fundació Serveis de Cultura Popular, p. 49-53.
- ROS, Roser [ed.] (2007) Volum 7: La narrativa popular. A: J. SOLER i AMIGÓ (ed.) *Tradicionari: Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana / Generalitat de Catalunya.
- ROSA, Ma. Ampar (2003) *L'aprenentatge musical: Una gran aportació a la resta d'àmbits del coneixement (llengua i literatura)*. Memòria de Llicència d'estudis. Consultada el 16/05/09 a: <http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200203/resums/arosa.html>
- SBERT, Miquel (2000) La poesía improvisada en las *Illes Balears*: Los *glosadors*. A: M. TRAPERO, E. SANTANA i C. MÁRQUEZ (eds.) *Actas del VI Encuentro-Festival Iberoamericano de la Décima y el Verso Improvisado*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / ACADE, p. 481-492.
- SBERT, Miquel (2005) Transmissió oral i context. A: F. MUNAR (ed.) *Formes d'expressió oral*. Manacor: Consell Insular de Mallorca / Associació Cultural Canonge de Santa Cirga, p.12-14.
- SCARNECCHIA, Paolo (1998) *Música popular y música culta*. Barcelona: Cidob Ediciones.
- SEGARRA, Ireneu [1997(cast.1963)] *La veu del noi cantor*. Berga: Amalgama.
- SERRA I BOLDÚ, Valeri [1982 (1907)] *Cançons de pandero. cançons de ronda*. Barcelona: José J. de Olañeta.
- SERRÀ, Antoni (2005) Funció del glosador en la societat preindustrial. A: F. MUNAR (ed.), *Formes d'expressió oral* (p. 9-11). Manacor: Consell de Mallorca / Associació Cultural Es canonge de Santa Cirga.
- SPIVEY, Norman (2008) Music theater singing... let's talk. Part 1: On the relationship of speech and singing. *Journal of Singing*, 64(4), 483-489.
- SUBIRATS, M. Àngels (2008) La investigación etnomusicológica y su aplicación didáctica. A: F. GIMÉNEZ, J. LÓPEZ i C. PÉREZ (Eds.), *El patrimonio musical de Andalucía y sus relaciones con el contexto ibérico*. Granada: Universidad de Granada. p. 393-405.
- SUNDBERG, Johan (1987) *The Science of the Singing Voice*. Illinois: Northern Illinois University Press.
- TEBÉ, Joan (2005) *Materials per a l'ensenyament de la llengua i literatura catalanes i la música com a elements transversals*. Memòria de Llicència d'Estudis, Consultat el 15/05/09 a: <http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200405/memories/974m.pdf>

- TORT, Josep i LÓPEZ, Matías (2003) Lo garrotín de Lleida: Sintonia d'una ciutat de païos i gitanos. Lleida: Ajuntament de Lleida.
- TRAPERO, Maximiano (2005) Movimiento iberoamericano en torno a la décima y a la improvisación poética. A: F. MUNAR (ed.) *Formes d'expressió oral*. Manacor: Consell Insular de Mallorca / Associació Cultural Canonge de Santa Cirga, p. 60-63.
- TRAPERO, Maximiano, SANTANA, Eladio i MÁRQUEZ, Carmen [Eds.] (2000) *Actas del VI Encuentro-Festival Iberoamericano de la Décima y el Verso Improvisado*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / ACADE.
- VALLEJO, Polo (1997) Hacer música "sin saber música": África como modelo. *Eufonía*, 6, 37-44.
- VALLS, Assumpta (1999) *La didàctica de la música en la formació inicial dels mestres especialistes de música a l'ensenyament primari*. Tesi doctoral no publicada, Departament de Didàctica i Organització Escolar – Universitat de Barcelona.
- VALLS, Assumpta, ORIOLS, Jordina, FELIU, Teresa et al. (2001) *Música. Guia didàctica. Cicle superior*. Barcelona: Teide - Projecte Baobab.
- VELASCO, Honorio, GARCÍA F.Javier i DÍAZ, Ángel (1993) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- VILÀ, Montserrat i RIBAS, Teresa (1993) La lengua oral en la formación inicial del profesorado. A: M. SIGUAN (ed.) *Enseñanza en dos lenguas*. Barcelona: ICE-UB / Horsori.
- VILA, Pablo (1996) Identidades narrativas y música. una primera propuesta para entender sus relaciones. *Revista Transcultural De Música*, 2. Consultat el 16/05/09 a: <http://www.sibetrans.com/trans/trans2/vila.htm>
- VILAR, Mercè (2001) *De la formació inicial dels mestres d'educació musical a la pràctica professional: Anàlisi i avaluació*. Tesi doctoral. Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona. Publicada electrònicament a: <http://www.tesisenxarxa.net/>
- VILAR, Mercè (2003) El maestro de música en primaria: Enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, 54: 33-56.
- WATTS, Christopher R. i HALL, Michael D. (2008) Timbral influences on vocal pitch-matching accuracy. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 33(2), 74-82.
- WELCH, Graham, HIMONIDES, Evangelos, SAUNDERS, Jo et al. (2008) *The National Singing Programme for Primary Schools in England: An initial baseline study overview, february 2008*. London: Institute of Education.
- WOODS, Peter [1997(1993)] *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, Peter, JEFFREY, Bob, TROMAN, Geoff. i BOYLE, Mari [2004 (1997)] *La reestructuración de las escuelas: La respuesta de la escuela primaria al cambio social*. Madrid: Akal.

13.1.2. Legislació

- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín oficial del Estado*, 4 d'octubre de 1990, núm. 238, p. 28927-28942.
- DECRET 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 13 de maig de 1992, núm. 1593, p.2740.
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes. *Boletín oficial del Estado*, 21 de noviembre de 1995, núm. 278, p. 33651 - 33665
- RESOLUCIÓ de 29 de maig de 2001, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació infantil i primària de Catalunya per al curs 2001-2002. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 870.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, p. 45188 - 45220
- LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. *Boletín oficial del Estado*, 4 de maig de 2006, núm. 106, suplement 11.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, p. 43053 - 43102
- DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 29 de juny de 2007, núm. 4915, p.21822.
- RESOLUCIÓ de 30 de juny de 2008 per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial per al curs 2008-2009.

13.2. Altres documents consultats

13.2.1. Dictionaris, cançoners i obres generals de consulta

- ARNELLA, Jaume (1995) *Repertori Bàsic de Cançons populars*. Barcelona: Alta Fulla.
- CRIVILLÉ, Josep (1981) *Música Tradicional Catalana (I) – Infants*. Barcelona: Clivis
- GIRALT, Jesús [dir.] (1999) *Gran Enciclopèdia de la Música*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2007) *Diccionari de la llengua catalana* (2a ed.). Barcelona: Edicions 62.
- MESTRES, Josep i ARAMON, Núria (1983) *Vocabulari català de Música*. Barcelona: Millà.
- RAFART, Susanna (1999) *Diccionari de la rima*. Barcelona: Edicions 62.
- SADIE, Stanley [ed.] (2001) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2a ed.). Londres: Macmillan. <http://www.oxfordmusiconline.com/>

13.2.2. Discografia i videografia

- ARNELLA, Jaume (1999) *Les cançons del Pont de les Formigues* [enregistrament sonor]. Tram.
- AVIÑOÀ, Xosé [ed] (2001) *Història de la música catalana, valenciana i balear* (volum VI) [enregistrament sonor]. Barcelona: Edicions 62. 2 CDs.
- CENTRE ARTESÀ TRADICIONÀRIUS (1995) *SOLC-Trobada de Cantadors a Sobremunt*. Tram / Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. 1 CD.
- CENTRE DE PROMOCIÓ DE LA CULTURA POPULAR I TRADICIONAL CATALANA i GRUP DE RECERCA FOLKLÒRICA D'OSONA (1994) *Cançons i tonades tradicionals de la comarca d'Osona* [enregistrament sonor]. Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura. Fonoteca de Música Tradicional Catalana, sèrie 1, volum 2. 1 CD.
- COR DE CARXOFA (2007) *V Trobada de Cantadors d'Espolla* [enregistrament audiovisual]. 1 DVD.
- COR DE CARXOFA (2008) *Manual d'iniciació a la glosa* [enregistrament sonor]. Barcelona: Associació Cor de Carxofa. 1 CD.
- DE CALAIX (2003) *Pantone 368* [enregistrament sonor]. Ariadne Records. 1 CD.
- DE CALAIX (2003) *Pantone 1505* [enregistrament sonor]. Autoeditat. 1 CD.
- EL PONT D'ARCALÍS (2004) *Del Piemont als Pirineus* [enregistrament sonor]. Disc Medi. 1 CD.
- ES CANONGE DE SANTA CIRGA (2005) *VII Mostra d'Improvisadors* [enregistrament audiovisual]. Manacor. 3 DVDs.
- ESCOLA TECNOS (2005) *Rigo, rago* [enregistrament sonor]. Temps Record. 1 CD.
- GRUP DE RECERCA FOLKLÒRICA D'OSONA (1996) *De Rams a Pasqua* [enregistrament sonor]. Tic / El 9 NOU. 1 CD.
- LA VIOLETA (1998) *Rumbes noves i velles de Lleida* [enregistrament sonor]. Rec Records.
- LLACH, Lluís (2004) *Poetes*. BMG Music. 2 CDs.
- MONTLLOR, Ovidi *Corrandes d'Exili*. Extret de: <http://www.musicadepoetes.cat/> (consultat el 18/05/09).
- MUNAR, Felip i NICOLAU, Antoni (1999) *I Mostra Autònoma de Glosats de les Illes Balears* [enregistrament sonor]. Amb el suport del Govern Balear, l'Ajuntament de Manacor, el Consell Insular de Mallorca, el Consell Insular Balear i el Consell Insular d'Eivissa i Formentera. Col·lecció Músiques Mediterrànies. 1 CD.
- PATRIARCAS DE LA RUMBA (2005) *Cosa Nostra* [enregistrament sonor i audiovisual]. K Industria cultural. 1 CD i 1 DVD.
- POMADA (2001) *El disquet de Pomada* [enregistrament sonor]. Enderrock. 1 CD.
- QUICO EL CÉLIO, EL NOI I EL MUT DE FERRERIES (2001) *Vinguen quan vulguen* [enregistrament sonor]. 1 CD.
- ROSSELL, Marina (1978) *Penyora* [enregistrament sonor]. CBS.
- TELEVISIÓ DE CATALUNYA (2007) *Caçadors de paraules* [enregistrament audiovisual]. Temporada 2006-07.

13.2.3. Monogràfics de revistes

Basque Special Issue (2007). *Oral Tradition*, 22(2).

La poesia a l'escola (2004). *Escola Catalana*, 406.

Literatura Popular Tradicional (2009) *Escola Catalana*, 457.

Nens i nenes que llegeixen (2005). *Guix*, 318.

Poesia (1996). *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 10.

Poesia a l'escola (1998). *Guix*, 241.

Poesia, repensar la quotidianitat (2003). *Perspectiva escolar*, 278.

Poesía y narración oral. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 157.

13.2.4. Articles a diaris i a revistes de divulgació catalanes

BARRERA, M. (2007) Sindicats i pares proposen que la sisena hora serveixi per potenciar el català oral entre els alumnes. *El Punt*, 31/08/07.

CASALS, Albert (2008) El cant improvisat a l'escola primària. *Sons de la Mediterrània*, 4, 14.

HAC MOR, Carles (2007) Gloses de viva veu. *Avui* (22/2/07).

MARTÍNEZ, M.À (2008) Els glosadors del s.XXI. *Punt de festa*, suplement d'*El Punt* (16-22/05/08).

RIERA, Ferran (2009) Cançons que fugen. *Sons de la Mediterrània*, 8, 40-47.

VICENT, Josep (2009) Cant Valencià d'Estil: Un patrimoni revaloritzat. *Sons de la Mediterrània*, 10, 34-40.

VICENT, Josep (2009) El Cant Improvisat: Una tradició que renaix. *Descobrir Catalunya*, febrer 2009, 118-125.

13.2.5. Recursos a la xarxa (webs, blogs i altres documents)

[Consultades totes per últim cop el 18/05/2009]

Glosadors i Associacions de glosadors

www.cordecarxofa.org -Cor de Carxofa, Associació pel Foment del Glosat a Catalunya.

<http://www.mallorcaweb.net/glosadors/> -Associació Cultural Es Canonge de Santa Cirga de Mallorca.

<http://glosadorsdemallorca.baleaerweb.net> -Blog de l'Associació de Glosadors de Mallorca.

<http://socademots.blogspot.com/> -Blog de l'Associació Soca de Mots, de Menorca.

<http://www.diversarima.cult.cu> -Centro Iberoamericano de la Décima y el Verso Improvisado

<http://www.deciman.blogspot.com/> -Blog sobre la cançó improvisada i molt especialment la *décima espinela*, creat des d'Estats Units.

Educació a Catalunya

www.lleieducacio.cat - Projecte i informació al voltant de la Llei Catalana d'Educació

*Exemples del binomi cançó improvisada - educació***-- Països Catalans --**

<http://www.xtec.cat/recursos/musica/corrandes/> - Projecte creat per Ester BONAL (2003): *Corrandes noves de velles cançons*.

<http://personal.telefonica.terra.es/web/matms/principal.htm> - Projecte elaborat per Matilde MARTÍNEZ (2004) en motiu de la llicència d'estudis: *Cançons per comprendre, cançons per aprendre*.

<http://ime.paeria.es/dinamicaeducativa/recursosdidactics/guies/cdaudicions.htm>

[http://ime.paeria.es/dinamicaeducativa/recursosdidactics/guies/tallers_de_musica_et_nica_\(taller\)/musica_gi/index_gi.html](http://ime.paeria.es/dinamicaeducativa/recursosdidactics/guies/tallers_de_musica_et_nica_(taller)/musica_gi/index_gi.html) - Pàgines de l'IME de Lleida relacionades amb la difusió del garrotín.

<http://www.iespfq.org/modules.php?op=modload&name=Corranda&file=index&req=corranda&any=2005> - Corrandes Telemàtiques a un IES de Manresa.

http://www.cime.es/novacime/illa_escola_2007.pdf - Taller de glosat per a les escoles a Menorca (fitxa 39, pàgina 48).

<http://www.culturamenorca.org/sal/wp-content/uploads/2008/02/guanyadors-premi-josep-vivo-2008.pdf> - Premi de glosa escrita del Consell Insular de Menorca.

- Altres indrets -

<http://www.bertsozale.com/> - Web de les Bertso-Eskolak.

<http://www.murciaeducadora.net/novedades/index.htm?ntc=130> - *Campaña de Divulgación del Trovo en los Centros Escolares*, a Múrcia.

http://www.lavozdeg Galicia.es/deza/2009/02/18/0003_7536591.htm - Notícia sobre un concurs de *regueifas* per a Secundària, a Galícia.

<http://www.eldia.es/2004-02-27/cultura/cultura0.htm> - Notícia sobre un projecte de música tradicional a l'escola que inclou "Aplicación de la décima en el currículo de Primaria", taller realitzat pel glosador i professor de secundària Yeray Rodríguez.

http://www.cmbfjazz.cu/cmbf/educacion/educacion_0031.htm - Article de Teresa VALENZUELA sobre l'ensenyament del *repentismo* a Cuba.

Altres

<http://www.vilaweb.cat/www/diariescola/noticia?id=2701500> - Pàgina del Diari de l'Escola de Vilaweb sobre el cant improvisat

<http://www.bienmesabe.org/revista.php?categoria=7> - Revista canària que inclou seccions de folklore musical i de *punto cubano*.

ANNEXOS

Annexos adjuntats a continuació

ANNEX I	Partitures del <i>garrotín</i> i de les <i>nyacres</i>
ANNEX II	Partitura i lletra de la cançó <i>Serra la vella</i>

Annexos adjuntats al DVD

ANNEX 1	Extractes de documents legislatius i normatius	<i>Vegeu punt 4.1</i>
ANNEX 2	Notícia del diari El Punt sobre la 6a hora	<i>Vegeu punt 5.2</i>
ANNEX 3	Article de diari en relació amb F. Munar	<i>Vegeu punt 8.2</i>
ANNEX 4	Notícia sobre l'ús del bertsolarisme per educar	<i>Vegeu punt 8.2</i>
ANNEX 5	Enquesta de pre-selecció del centre pilot	<i>Vegeu punt 9.1</i>
ANNEX 6	Calendari de la prova pilot	<i>Vegeu punt 9.2</i>
ANNEX 7	Guions i suport escrit utilitzat a la prova pilot	<i>Vegeu punt 9.4</i>
ANNEX 8 (a i b)	Partitures de <i>El gegant del pi</i> i <i>Qui s'ha mort?</i>	<i>Vegeu punt 9.4</i>
ANNEX 9	Vídeo-resum de l'evolució a la prova pilot	<i>Vegeu punt 9.4</i>
ANNEX 10	Enquesta i resultats per escollir ítems d'anàlisi	<i>Vegeu punt 10.2</i>
ANNEX 11	Vídeo d'exemples dels graus de comprensibilitat	<i>Vegeu punt 10.2</i>
ANNEX 12	Pla de treball i guions reunions (grup de treball)	<i>Vegeu punt 11.1</i>
ANNEX 13	Fitxa de registres de sessions i pauta de valoració	<i>Vegeu punt 11.1</i>
ANNEX 14	Proposta pedagògica facilitada al grup	<i>Vegeu punt 11.1</i>
ANNEX 15	Relació del contingut dels CDs i DVD facilitats	<i>Vegeu punt 11.1</i>
ANNEX 16	Vídeo-resum de les sessions finals de la fase ext.	<i>Vegeu punt 11.2</i>

GUIA del vídeo de l'Annex 9

Vídeo-resum de la Prova Pilot al CEIP Serralavella (curs 2006-07)

En aquest vídeo hi ha fragments de les parts utilitzades per veure l'evolució en el cantar al llarg del procés:

SESSIÓ 3

(cant per parelles a partir d'estrofes donades)

Un nen canta una estrofa escrita en un paper: *Ara estem a Serralavella
i som els nens de 5è,
com que tots som tan simpàtics
estar aquí és un plaer.*

Com que té problemes en la precisió melòdica decideixo acompanyar-lo al piano tot i que no varia la problemàtica que presenta.

Després amb molta vergonya –sobretot la nena de l'esquerra que es mou, riu i fins i tot es tapa la cara amb una mà– dues nenes canten:

*A Terrassa, bona raça;
a Sabadell, mala pell;
però no he sentit dir massa
què diuen dels d'Ullastrell.*

SESSIÓ 7

(cant individual d'estrofes inventades a casa per ells, per presentar a un company)

Un nen que no surt a la imatge presenta:
*Jo tinc un amic
que es diu Pere
i Pere rima una mica,
una mica amb cullera.*

Com es pot comprovar ha d'allargar molta algunes síl·labes perquè no respecta la mètrica heptasil·làbica. En canvi, entona i afina correctament el que canta mentre tots resten escoltant.

Un altre nen canta: *El meu amic Joan Marc
a casa té un marc
que té una foto d'ell,
p'ró no viu a Ullastrell.*

Fixeu-vos amb la rima AABB, és a dir dos rodolins encadenats. I musicalment com no respecta ni el to donat ni la melodia proposada, malgrat que la línia melòdica és similar.

Una nena comença, però s'encalla i seu. A continuació podem veure com més endavant va tornar-hi sense problemes: equivocar-se era normal i estava assumit. Per altra banda, noteu que de forma molt clara deixa caure l'afinació en els finals de les primeres frases malgrat ser una nena amb alta capacitat a nivell de precisió melòdica.

SESSIÓ 10

(cant individual d'estrofes per presentar-se ells mateixos; creació del text fet durant la pròpia sessió a partir d'un motlle)

Una nena que s'encalla una mica, però que canta de forma molt clara:

*Hola a tots jo em dic Clara
i m'agrada tocar al guitarra,
tinc deu anys i sóc feliç
i m'agraden les mandales.*

Fixeu-vos com no respecta la rima, com els nervis estan presents i com tothom participa de la repetició del 3r vers de les nyacres.

Acabada la tornada, un nen exclama: "Jo!" I a continuació: "em tinc que aixecar?". Una vegada dret, aquest nen amb evidents problemes a la veu, canta ben afinada una estrofa.

*Hola a tots em diu Samu
i m'agrada el futbol,
tinc deu anys i sóc feliç
i per 'xò jo marcaré un gol.*

Cal explicar que era un alumne que en el cant col·lectiu mostrava sovint problemes d'entonació i afinació (el que en l'argot diríem un "borinot"). EN el cant individual va demostrar que era capaç de superar-ho.

SESSIÓ 14

(cant individual d'estrofes preparades; assaig general amb la novetat de l'acompanyament de guitarra)

*Hola a tots jo em dic Neus
i m'agrada el color blau,
tinc deu anys i sóc feliç,
jo voldria un palau!*

*Hola a tots jo em dic Júlia
i m'agrada molt cantar,
tinc deu anys i sóc feliç
i també menjo pastís.*

*Jo ara us explicaré
que jo em dic Joan Marc
i ahir vaig anar,
vaig a anar a tirar amb arc.*

Noteu com a l'assaig general els nens i nenes miraven molt el paper que havien de tenir a mà només com a suport, per donar-los seguretat. Se les havien après de memòria, però no ho semblava.

SESSIÓ FINAL (dins)

Helena (corrandista): *Com que som els convidats
som els primers a cantar-les,
amb les nyacres us diem
que som l'Helena i el Carles.*

Carles (corrandista): *I ja n'heu fet molta pràctica,
n'hi ha prou de simulacres,
ara hem vingut a escoltar,
a veure les vostres nyacres.*

Fixeu-vos sobretot en l'estil de cantar dels corrandistes, especialment en el cas del Carles (*apoggiatures, portamenti*, tipus d'emissió de la veu, etc.)

Exemples de les nyacres de presentació que portaven preparades:

*Hola a tots, jo em dic Andrea,
i m'agrada pintar mandales
tinc deu anys i sóc feliç
i no m'agraden les bales.*

*Hola a tots, jo em dic Sílvia
i toco un instrument,
és la flauta travessera
i no sona malament.*

Canvi de nyacres a garrotins:

Carles: *Seguirem amb les corrandes,
les corrandes insistint,
però deixarem les nyacres
i anirem al garrotín.*

Exemples d'improvisacions:

(amb molts nervis) *Molt bé, nois, pareu ja,
tant parlar de menjar
ens acabarem marejant
si no ens hem empatxat*

(seguint amb el menjar) *Perdoneu, però jo he dit
qu'odiava la botifarra
i ara començaré a tocar,
tocaré la guitarra.*

(rematant el tema amb molta seguretat)
*L'Andrea Sánchez té raó,
no digueu més menjar
que sinó em posaré,
em posaré a vomitar!*

(la mestra d'ed. especial) *Doncs si vols que algú t'ajudi
a buscar una guitarra
potser que li demanis a la Nuri
allà baix... a la classe de P4.*

(reiterant amb el que ja havia dit)
*Només tinc una cosa a dir:
és que jo no sóc vergonyista,
i per 'xò jo el que sóc
és que sóc guitarrista*

- (la resposta) *Jo t'ho torno a repetir:
aquí no hem vingut a tocar,
aquí el que hem vingut a fer
ha sigut a cantar!*
- (segona resposta-atac) *Guitarrista, guitarrista,
no et repeteixis tant,
que si no aquí al final
ens acabarem caducant!*
- (precedit d'un "no sé si em sortirà", poèticament una nena canta)
*He dit els nostres instruments
són forquilla i ganivet,
el meu i el de la Marta
és un violí i un arquet.*
- (se sent un "olé!" de l'Helena, la corrandista convidada, i el Carles canta:)
*Helena ens han convidat,
no sé què volen escoltar,
aquests nanos van molt forts,
naltros ja podem plegar.*

SESSIÓ FINAL (fora)

Exemple de nyacres de presentació (preparades):

*Hola a tots jo em dic Andrea
i ara faré un garrotín,
un garrotín de la gana,
i ara jo ja estic patint.*

*Hola tots, em dic Marta
i m'agrada molt ballar,
i no sé si ho sabeu,
que ara jo vinc a cantar.*

Exemples de garrotins sobre els mestres i les classes:

*(No sé si ho sabeu)
el de sisè es diu Albert
i ahir el vaig pillar
amb un cistell de julivert
Senyoreta Marisol,
tu que fas P4 B,
t'agrada prendre el sol
i ensenyant t'ho passes bé.*

*Ara jo us explicaré
una cosa dels dels de quart,
que no us penséssiu pas
que no els agrada el mar.*

Exemple dels atacs i contraatacs improvisats entre els de sisè i alguns nens de 5è:

*Nosaltres correm com llamps,
ja sabem perquè ho dieu:
perquè sempre us guanyem
corrent amb els dos peus.*

*Ara jo us contestaré
que vosaltres flipeu,
perquè jo us guanyo, us guanyo,
des d'aquí fins a can Pompeu.*

GUIA del vídeo de l'Annex 11*Exemples del grau de comprensibilitat (anàlisi del punt 10.2)*

Fragments:

- 1) Dues nenes canten juntes, però mentre una (la de l'esquerra) no se la sent ni vocalitza (grau E), l'altra canta de forma que se l'entén perfectament (grau A):
*Els polítics fan promeses,
però no són pas sincers,
sovint passen de complir-les:
només volen els diners!*
- 2) Exemple de Grau A: s'entén perfectament el que canta.
- 3) Exemple de Grau B: manca de vocalització que dificulta que se l'entengui completament.
- 4) El segon nen que canta és un exemple de Grau C: canta amb un volum molt baix.
- 5) Exemple de Grau D: una nena que s'apressa al final, impedit una correcta recepció del que diu.
- 6) Exemple de Grau E: se sumen diversos factors que impedeixen que s'entengui el que diu (s'encalla, canta amb un volum una mica just i vocalitza poc).

GUIA del vídeo de l'Annex 16

Resum de les sessions finals de la Fase Extensiva (curs 07-08)

CEIP Dr. FERRER d'ARTÉS

DINS de l'AULA

Exemple de l'ambient i els diàlegs a la part de la sessió dins la classe. Noteu aspectes com:

- l'àmplia participació a la tornada i al tercer vers de les nyacres
- l'atenció i el silenci en cantar un solista
- com uns als altres es repton a participar improvisant.
- la fluïdesa del diàleg
- l'animació de l'ambient
- la importància del que es vol dir per sobre de limitacions mètriques (versos heptasíl·labs) o una correcta entonació

Transcripció de les nyacres:

*Una cosa et vull dir
jo a tu Sebastià
que no sé què esperes
per poder improvisar.*

*Ei, Sara, però què et passa
que tu saps improvisar
és que si no jo et diré
que te'n vagis a pastar.*

*Una cosa et vull dir
jo a tu Iraís
per què no agafes l'avió
i te'n vas a París?*

*Sara ja has vist quin pique
això t'hi has de tornar
si no t'hi tornes ens demostraràs
que no saps improvisar.*

FORA de l'AULA

Exemple de l'ambient i els diàlegs improvisats a la part de la sessió dins la classe.

Noteu aspectes com:

- l'àmplia participació a la tornada i al tercer vers de les nyacres `per part dels alumens de 5è
- l'atenció i el silenci per part del públic (altres mestres i grups-classe de l'escola)
- la cua d'alumnes que esperen el torn per a participar
- les exclamacions o riures en alguns moments per part de mestres i alumnes
- la motivació per participar per sobre de les dificultats tècniques
- la bona comprensibilitat de tot el que es diu

(5è A - 5è B, un tema que sempre triomfa)

*Dels dos grups de cinquè,
el pitjor és cinquè B,
el millor és cinquè A
perquè ho fa tot, tot molt, molt bé.*

*Garrotins i garrotins,
no en parem de cantar,
us diré al veritat:
que només volem jugar*

*Hola a tots, com esteu?
Jo em dic Adrià Cols
i quan vaig a la muntanya
em segueixen molts cargols.*

[aconsegueix fer riure, potser més causat pel com ho diu (posició, estil) que estrictament pel què diu]

*Hola a tots jo em dic Jordi
aaaa... aquí a l'escola
eeeh... cantem garrotins
i per 'xò jo us dic "hola"*

(com es veu es *menja* trossos, però tira endavant i ho acaba)

(repta a un nen a participar)

*Àlex, no m'ho puc creure
que no vulguis improvisar
m'he decepcionat molt:
ara posa't a ballar!*

(retornant al tema 5è A- 5èB)

*Una cosa us diré:
que la classe de cinquè A
és la millor de tot el cole
perquè ho fem tot amb la mà*

*Sou la Marta i el Guillem
i avui ens heu vingut a veure,
i a cantar i a improvisar,
perquè ja n'hi ha prou de seure!*

(nena provinent del Marroc, amb una versió pròpia de la tonada i amb una lletra preparada i memoritzada)

*Vaig néixer al Marroc
i ara visc a Artés,
m'agrada molt el poble
i m'ho he passat súper bé.*

*Una cosa us diré:
animeu-vos a cantar
i si hi poseu més esforç
tots podreu improvisar.*

(una mestra deixa anar un: Oooooh!!!)

(de nou, l'estrofa següent fa gràcia pel que diu, però també pel com ho diu)

*Àser, això m'ha semblat bé
que us poseu tots a plorar,
però prefereixo jo
posar-me a esmorzar.*

(intervenció del Guillem, el corrandista convidat)

*I caram, els de cinquè,
més xulos que en Gary Cooper,
cada cop n'hi ha més de drets:
sembla la cua del súper!*

[referències al públic i gràcia final preparada i que té èxit; utilitza un to més agut, canta separant molt cada sí·l·laba, i a partir d'una posició desafiant (un peu més endavant que l'altre)].

*Jo tinc una cosina
que està per 'llà dalt,
el seu nom és Nara
i ara m'he quedat en blanc.*

(referència/crítica als mestres, en general i a una que es diu Anna en concret)

*Els mestres sempre diuen:
"au, vinga, espavileu!
i si no ho acabeu ara
de deures ja ho fareu!"*

(posició desenfadada, informal, amb els mans a la butxaca)

*Ella és molt divertida
sí, sí, parlo de l'Anna
i una cosa li vull dir:
que es posi pantalons de pana.*

(referència a un cosí seu d'Infantil que, en sentir-ho es va posar a plorar i que, per tant, estava seguint tot el que es deia!) *Li vull dir una cosa a una persona*

*una persona que es diu Roger
que no sap fer petons
i l'enviaré al carrer!*

(hi posa gràcia amb la lletra, però li costa sortir de l'estil acadèmic)

*Una cosa us vull dir:
que nosaltres som els protagonistes
i serem tan importants
que sortirem a les revistes.*

(de nou la rivalitat dels dos cinquès com a temàtica)

*Una cosa us diré:
que cinquè A no és el millor,
és el contra B,
cinquè A és el pitjor!*

(fixeu-vos amb l'ús final del gest per emfatitzar el missatge)

(intervenció d'una nena amb greus dificultats cognitives)

*La Francesca és molt bona mestra
perquè em deixa fer el que ella diu
i em deixa jugar a l'ordinador
i m'agrada molt*

(amb garrotins, critica al públic i, de nou, agafant una postura corporal desafiant)

*Us vull felicitar,
sobretot als de davant,
que no pareu de tocar,
Però tampoc de xerrar!*

(intervenció d'un nen de 6è, molt elegant amb els de 5è, però reivindicant-se)

*Una cosa us tinc que dir:
us he de felicitar..
Ara, p'ró una cosa vull afegir:
jo també sé improvisar!*

COL·LEGI MARE DE DÉU DEL ROSER de SANT VICENÇ DE CASTELLET

NYACRES preparades dels de 3r

Fixeu-vos amb l'actitud i atreviment d'aquests nens de 3r en relació amb els nens de 5è d'Artés. De totes formes, el públic participa àmpliament de la repetició del tercer vers i de la tornada.

*Hola a tots i molt bon dia,
Tots sabeu que em dic Gerard
i mai perdo l'esperança
perquè sóc un pèl covard.*

*Hola a tots, jo sóc l'Andrea,
m'agraden molt les galetes
i els meus germans se les mengen
amb els seves galtonetes.*

GARROTINS dels de 4t

Noteu en aquest fragment, les variacions en el ritme de l'últim vers de l'estrofa del garrotín, l'acompanyament utilitzat, i l'actitud i la rapidesa en els atacs i contraatacs.

Transcripció de l'inici de les improvisacions:

(garrotín preparat)

*Una cosa us vull dir:
el meu nom és el de Marc
i com que sóc tan guapo
tots em pengen en un marc.*

(comencen les improvisacions, a partir de la rivalitat nens-nenes)

*Doncs, Marc, tu ets un feote,
no et pengen pas en un marc
i encara que no t'ho sembli
t'ha pessigat un gran cranc.*

*Una cosa et vull dir:
no diguis tonteries.
Això va per la Míriam:
para de dir bogeries!*

*Marc, això no és v'ritat,
has dit una mentida,
i si no t'ho creus,
la mentida és podrida.*

*Molt ben dit Míriam i Judit,
les nenes som les millors
...i no sabeu pas tocar
aquestes gran maraques.*

*Les nenes són les pitjors,
i els nens són els millors,
els nens són molt, molt guais
i les nenes uns castors.*

(es reemprèn la roda de garrotins preparats, en aquest cas amb un que incideix en la rivalitat 3r-4t)

*Hola a tots, jo sóc de quart,
els de tercer són uns porquets
i no sabeu pas per què?
Perquè us tireu molts pets!*

(de nou una improvisació que enllaça amb tot l'anterior, d'un nen que emfatitza el missatge amb el moviment del braç)

*Va, Judit, no xerris tant
que tu sembles un mono,
el mateix a la Míriam
que té el cap com un cono.*

[la mestra s'ha de defensar d'un atac rebut (que cantava flux)]

*Una cosa us vull dir:
que un garrotín penseu,
els meus alumnes de quart,
a veure si em defenseu!*

(ràpidament hi ha unes nenes que la defensen. És un dels molts exemples que hi va haver de sortir a cantar estrofes en grups de dos o tres)

*No jutgeu a l'Anna,
que és una profe genial
que ho canta súper bé
i ho canta súper alt!*

Fixeu-vos com en diverses estrofes ha sortit la crossa inicial que també se sentia en el fragment d'Artés: "Una cosa jo et vull dir".

COL·LEGI MARE DE DÉU DEL CARMÉ I COL·LEGI SAGRAT COR de TERRASSA

Exemple de la presentació de la Cançó de pandero per part dels corrandistes convidats, la Marta i el Guillem. Aquesta part es va realitzar a les tres sessions finals de la fase extensiva.

Exemple d'un atac i una resposta interessant entre nens de 4t:

(un atac directe amb tema d'amors)

*A la Laura d'Agnelli
li agrada un noieta,
però es veu que no triomfa
amb el senyoret Benet*

(resposta força ràpida i a petició del públic. Valentia, però molt desafinat)

*El senyor Ambite
sempre està amb la Marta
i es vol declarar,
però al final li va fer una carta.*

La corrandista convidada, la Marta, ataca el professor que està gravant (i que no dominava la improvisació de garrotins) i ràpidament respon una de les mestres implicades en el projecte:

*I al mestre del polo,
una cosa et vull cantar:
canta algun garrotín
i deixa de cantar.*

*Ai, Mireia, no el provoquis
que com canti el David
caurà una tempesta
que avui no sortim d'aquí!*

Entrega de la pancarta-recordatori de l'acte i resposta d'una de les mestres: la Josefina.

*Us hem portat una cosa
i ho hem fet de tot cor,
i és aquesta pancarta
que us donem de record.*

*Us ho dic de veritat
ens ha fet molta il·lusió
és per 'xò que a tots vosaltres
us envio un gran petó!*

ANNEX I
Partitures del *Garrotín* i de les *Nyacres*
Versions utilitzades de referència
en les experiències analitzades

El garrotín vell de Lleida



El gar - ro - tín ___ és de Llei-da prò vol-ta per ___ tot el



món, ha arri - bat al nos - tre grup ___ per 'nar des-prés qui sap



on. Al gar-ro - tín, al gar-ro - tan, a la ve - ra, ve - ra, ve - ra de Sant



Joan. Al gar-ro - tín, al gar-ro - tan, a la ve - ra, ve - ra,



ve - ra de Sant Joan.

Versió extreta de:

Cançoners de butxaca
(Casellas, Manent, Roma i Vilar, 2001)

Nyacres

Si vo - leu ba - llar cor - ran - des jo__us en can - ta - ré

5
deu mil que les por - to__a ala bu - txa - ca, que les por - to__

9
a ala bu - txa - ca, lli - ga - de - tes en un fil. Tra - la - ra - là

13
la la la la la, tra - la - ra - là la la la la, tra - la - ra - là

17
la la la la la, tra - la - ra - là la

Versió transcrita
a partir de versions escoltades
(en directe i en enregistraments)

ANNEX II

Lletra i partitura de la cançó “Serra la vella”
Extret de: DDAA (2006) *Serralavella a Ullastrell*

Serralavella, caldo d'estella,
Serra la criada, que va ben-pentinada,
Dilluns i dimarts, serra cabàs.
Mestressa porteu ous, que demà serà dijous,
Mestressa porteu cansalada,
Que la serra està embossada.
Violet Sant Pere, violet Sant Pau,
La catxutxa ens queia, la catxutxa ens cau,
Que en venim de Roma i en portem corona de Sant Nicolau.
Nicolau cistella de quatre diners,
La senyora mestra no vindrà mai més.
Un confit xicarra xic, del calaix del calaixó,
Vingue'n cèntims, vingue'n cèntims,
Del calaix del calaixó, vingue'n cèntims cistelló.
Passarem per casa, tot ho trencarem,
Que de plats i olles no n'hi deixarem.
Caritat senyora, caritat si us plau,
Doneu-nos la paga i adéu-siau.
Si voleu que cantem més,
Vingue'n cèntims, vingue'n cèntims,
Si voleu que cantem més, vingue'n cèntims i diners.
Allà baix a la riera hi ha un home que ens espera,
Amb un grapat d'ametlles a la ma,
Que ens vol apedregar.
Com un gat, com un gos, com un perro, perro, perro,
Com un gat, com un gos, com un perro rabiós!

" Serrallabella "

Ser-ra-la - ve - lla, cal - do d'es - te - lla

Ser-ra la cri - a - da que va ben pe - ti - na - da di -

lluns i di - marts ser-ra ca - biao mes -

tes-se por-teu ous que de - ma se - ra di - jous mes -

tres-da por-teu can - sa - la - da que la ser-ra es - ta - bos -

-sa - da vi - ro - let Sant Pe - re vi - ro - let Sant

pau la ca - tex - tra ens que - la la ca - tex - tra ens

cau en ve - nim de Ro - ma i en por - tem co -

- ro - na de Sant Ni - co - lau vi - co - lau aís -

- te - lla de gra - tre di - ners, la te - nyo - ra

mes - tra no vin - drà mai més un con -

"Serrallabella"

fit xi-ca-ra - xic Al ca- laix del ca- lai- xò, vin- gue'n
 cèn- tims vin- gue'n cèn- tims, el ca- laix del ca- lai- xò vin- gue'n
 cèn- tims cis- te- lló pas- sa - rem per ca- sa tot ho
 tren- ca - rem que de plats i o- lles no n'hi
 dei- xa - rem ca- ri - tat se - nyo- ra ce- ni-
 tat si us plau do - nev - nos la re- ga la-
 - dev si - au si vo - leu que can- tem més vin- gue'n
 cèn- tims vin- gue'n cèn- tims si vo - leu que can- tem més vin- gue'n
 cèn- tims i di - vers. A- llà a - baix a la ri-
 - e- ra hi ha un ho- me que es es - te- ra amb un gra -

"Serrallabella"

popular,
recollida a
Ullastrell

pat d'a - met - lla a la me que ens vol a - pe - dre -
 - gar com un gat, com un gos com un "per - ru per - ru
 "per - ru" com un gat, com un gos, com un
 "per - ru" ra - bi - ó's .

transcripció: alumnes
de l'escola de música
"Tirolaina" d'Ullastrell.